

SCHULKULTUR UND GEWALTPRÄVENTION

**Inwiefern dient eine gute Schulkultur der Prävention
von Gewalt?**

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der
Universität Zürich

vorgelegt von

Kathrin Hersberger Roos

von Sissach / BL

Angenommen im Wintersemester 2006/2007 auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Jürgen Oelkers und Frau Prof. Dr. Tina Hascher

Bern, 2006

DANK

Folgenden Personen möchte ich für ihre Begleitung und Unterstützung ganz herzlich danken:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers für die Bereitschaft das vorliegende Dissertationsprojekt zu betreuen und zu begutachten.

Prof. Dr. Allan. Guggenbühl für die Möglichkeit, im Rahmen der Evaluationsstudie zur Erforschung der Wirksamkeit der Kriseninterventionen eigene Daten für das Dissertationsvorhaben zu erheben und zu nutzen.

Prof. Dr. Tina Hascher für die fachliche Unterstützung sowie die zeitlichen Ressourcen, welche sie mir im Rahmen der Assistenzstelle am vormaligen Sekundarlehramt der Universität Bern für mein Dissertationsprojekt zur Verfügung gestellt hat.

Dr. Stefan Valkanover und Stefanie Goltz für den Support in methodischen Fragen, sowie für ihre kritischen Rückmeldungen zum empirischen Teil der Dissertation.

Karma Lobsang für den fachlichen Austausch und die Rückmeldungen zur qualitativen Auswertung der Daten.

Dr. Simone Inversini für das kritische Gegenlesen und Lektorat des Eingangs- und Schlusskapitels.

Prof. Dr. Rolf von Felten, dem Team der Erziehungsberatung Biel sowie der Praxisforschungsgruppe „Schulkultur“ der Erziehungsberatung des Kantons Bern für die thematischen Impulse.

Peter Roos für die zeitliche und soziale Unterstützung sowie den fachlichen Austausch.

Fabienne Amstad für das Layout und die Formatierungsarbeit.

Lehrpersonen, Schulleitungen, Schüler/innen und Eltern für ihre Offenheit und ihre Bereitschaft ihre Erfahrungen im Rahmen von Befragungen und Interviews einzugeben.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Medienberichte	2
1.2	Zentrale wissenschaftliche Aussagen und Trends zu Gewalt in der Schule	4
1.1.1	Formen und Ausmass schulischer Gewalt	5
1.1.2	Wo liegen die Ursachen für Gewalt in der Schule begründet?	5
1.1.3	Wo liegen die erzieherischen Einflussmöglichkeiten?	6
1.3	Problemstellung	8
1.4	Ziele und Fragestellungen	9
1.5	Gliederung der Arbeit	10
2	THEORIE	11
2.1	Schulkultur	11
2.1.1	Begriffskontext	12
2.1.2	Pädagogische Zugänge zur Schulkultur	13
2.1.3	Kritik an den Ansätzen zur Schulkultur	21
2.1.4	Schnittmenge und Divergenzen in der Schulkultur-Diskussion	21
2.1.5	Arbeitsdefinition von Schulkultur	23
2.1.6	Merkmale der Schulkultur	24
2.1.7	Schulklima als Indikator der Schulkultur	29
2.1.8	Rahmenmodell der Schulkultur	32
2.2	Schulkultur im Kontext der Gewaltprävention	34
2.2.1	Begriffsdefinition ‚Gewalt in der Schule‘	36
2.2.2	Ätiologie von Aggression	39
2.2.3	Schulische Gewalt – Definition für vorliegende Arbeit	41
2.2.4	Zusammenhang von Schulkultur und Gewaltvorkommen	42
2.2.5	Zugänge zur Prävention von Gewalt	51
2.2.6	Gewaltprävention als Entwicklungsprozess der Schulkultur	52
2.2.7	Evaluierte Präventionsprogramme mit Berücksichtigung der Schulebene	55
2.2.8	Drei Präventionsansätze mit Einbezug der Schulkultur	58
2.3	Integration Schulkultur – Gewaltprävention	63

3	FRAGESTELLUNG	69
3.1	Fragestellung1: Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltausmass	69
3.2	Fragestellung 2: Merkmale gewaltpräventiver Schulkultur	72
3.3	Fragestellung 3: Leitbild und Praxis: Übereinstimmung und Brüche	73
4	METHODE	75
4.1	Einbettung vorliegender Untersuchung	75
4.1.1	Forschungsdesign und Stichprobe	75
4.2	Befragung der Lehrpersonen	77
4.2.1	Stichprobe der Lehrpersonen	77
4.2.2	Skalen und Items zum Schulklima respektive zur Schulkultur	78
4.2.3	Skalen und Items zum Gewaltvorkommen	83
4.2.4	Skalenkennwerte Lehrer/innen Daten	86
4.3	Befragung der Schüler/innen	87
4.3.1	Stichprobe der Schüler/innen	87
4.3.2	Skalen und Items zum Schulklima respektive zur Schulkultur	87
4.3.3	Skalen und Items zum Gewaltvorkommen	91
4.3.4	Skalenkennwerte Schüler/innen Daten	94
4.4	Quantitative Analysen	95
4.4.1	Univariate Analysen	95
4.4.2	Berücksichtigung mehrerer Ebenen	95
4.4.3	Regressionsanalysen	96
4.5	Qualitative Inhaltsanalyse der Schulleitungs-Interviews	96
4.5.1	Festlegung des Materials	96
4.5.2	Analyse der Entstehungssituation	97
4.5.3	Formale Charakteristika des Materials	97
4.5.4	Wahl der qualitativen Techniken	98
5	RESULTATE	99
5.1	Resultate der Lehrer/innenbefragung	100
5.1.1	Perspektive der Lehrperson: Zusammenhang Schulkultur – Gewaltvorkommen	100
5.1.2	Zusammenfassung der Perspektive der Lehrpersonen	103
5.2	Resultate der Schüler/innenbefragung	105
5.2.1	Unterscheiden sich Interventions- und Kontrollklassen im Gewalterleben sowie in der Beurteilung der Schulkultur?	106

5.2.2	Zusammenfassung Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollklassen	108
5.2.3	Zusammenhang Schulkultur und Gewaltvorkommen	109
5.2.4	Zusammenfassung der Schüler/innenbefunde zum Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen	116
5.3	Schulkultur aus Sicht der Lehrpersonen – Gewalt aus Schüler/innensicht	117
5.3.1	Zusammenhang zwischen verändertem Gewaltvorkommen (Sicht der Schüler/innen) und veränderter Schulkultur (Sicht der Lehrpersonen)	119
5.3.2	Zusammenfassung Kombination der Perspektiven	120
6	EINZELFALLSTUDIEN	123
6.1	Auswahl der Klassen bzw. Schulen	123
6.1.1	Selektionskriterien für die Fallanalysen	124
6.1.2	Gliederung der Fallanalysen und Beschreibung des Datenmaterials	126
6.2	Falldarstellung 1: Schule mit Klasse mit positiven Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur	128
6.3	Falldarstellung 2: Schule mit Klasse mit negativen Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur	138
6.4	Falldarstellung 3: Schule mit Klassen mit sowohl positiven wie auch negativen Extremwerten	149
7	INTEGRATION UND DISKUSSION	165
7.1	Was wird unter Gewalt in der Schule verstanden und wer ist davon betroffen?	165
7.2	Diskussion der Befunde	168
7.2.1	Perspektive der Lehrperson	169
7.2.2	Perspektive der Schüler/innen	170
7.2.3	Erkenntnisse aus den Fallstudien	177
7.2.4	Einflussgrösse der Kulturebenen: Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur	183
7.3	Methodenkritische Reflexion und offene Fragen	186
7.5	Implikationen für die Prävention von Gewalt in der Schule	190

LITERATUR

ANHANG A

ANHANG B

LEBENS LAUF

1 EINLEITUNG

Bildung soll „das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz, der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie Ureinwohnern vorbereiten“

(Artikel 29 der UNO-Konvention über die Rechte des Kindes, 1989)

Die vorliegende Arbeit ist eingebettet in ein Forschungsprojekt, welches zum Ziel hatte Interventionen in Schulklassen mit Gewaltvorfällen zu evaluieren (Guggenbühl, Boström, Hersberger & Rom, 2006). Im Fokus des Forschungsinteresses des übergeordneten Projektes stand somit die Klasse als soziale Einheit. Mein Interesse hingegen, welches sich einerseits aus der Arbeit mit gewaltbetroffenen Schulen aber auch aus der aktuellen Diskussion zur Einflussgrösse der Organisation Schule in Fachkreisen ergab, war jene nach der Einbettung der untersuchten Klassen in die jeweilige Schulkultur. Die schulische Kultur umfasst dabei sowohl Aspekte der Erziehungs-, Organisations-, wie auch Lernkultur (vgl. Kp. 2.1.4). Im Zentrum der Arbeit steht die Frage nach den gewaltpräventiven Möglichkeiten der Schule in ihren unterschiedlichen kulturellen Ausprägungen.

Wie eine gewaltpräventive Schulkultur konkret gestaltet sein kann oder was eine „schlechte“ Schulkultur ausmacht, wird in der Forschungsliteratur bis anhin kaum konkretisiert (ebenfalls kritisch dazu Terhart, 1994). Auch die Empirie im Bereich der Gewaltprävention beschränkt sich hauptsächlich auf Evaluationen von Lehrer/innen- und/oder Schüler/innen- trainingsprogrammen, obschon Massnahmen auf der organisational-strukturellen Ebene der Schule favorisiert bzw. zumindest als gewichtig mitgedacht werden (vgl. Schick & Ott, 2002). Eine Ausnahme im Bereich der Gewaltprävention bietet die Evaluation des Mehrebenenprogramms der Gewaltprävention von Olweus (1991), welches auch die Schulstrukturebene in die Präventionsbemühungen einbezieht. Im Bereich der Schulqualitätsforschung bieten die vielzitierte Studie von Rutter und Mitarbeiter (1980) sowie die Analyse zur Auswirkung verschiedener Erziehungsphilosophien von Fend (1998) empirische Hinweise, dass die Schule als Organisation auf das Schüler/innenverhalten bzw. die Schüler/innenwahrnehmung einen Einfluss ausüben kann. In der erziehungsberaterischen Praxis wird gegenwärtig diskutiert, wie Fachpersonen auf das Gewaltphänomen reagieren können, wenn das subsidiäre System Schule versagt und individualpsychologische Massnahmen den Kern der Problematik nicht treffen (Praxisforschung der Erziehungsberatung Bern). Die Förderung der Schulkultur ist dabei ein zentrales Anliegen der Berater/innen im Bestreben nicht nur das System Familie, sondern auch das System Schule in der Bewältigung aktueller Herausforderungen zu unterstützen.

Im Folgenden wird zunächst auf die Aktualität der Thematik anhand der medialen Repräsentation von Jugendgewalt und schulischer Gewalt eingegangen und diese zu den zentralsten wissenschaftlichen Trends in Bezug gesetzt. Vor diesem Hintergrund werden schliesslich Problemstellung sowie Ziele und Fragestellungen dieser Arbeit erörtert.

1.1 Medienberichte

Sichtet man die Tagesmedien, so erscheint das Thema Gewalt unter Jugendlichen eher selten und meist aufgrund massiver Ausschreitungen. Ausgeübt wird die Gewalttat dann oftmals von jugendlichen Gruppierungen. Sie richtet sich im Rahmen ideologischer Auseinandersetzungen (z.B. Rechts- bzw. Linksextremismus) gezielt gegen andere Gruppierungen oder aber scheinbar ohne nachvollziehbares Motiv gegen zufällige Opfer. Die Dominanz der Jugendgewalt als mediales Thema zeigt sich beispielsweise in der Schlagzeile des Tages Anzeiger vom 9.02.2006. Hier wird im Bereich der Jugendkriminalität mit folgendem Headline der Fokus auf die Jugend gelegt: „weniger Straftaten, aber mehr Jugendgewalt“.

Eine Recherche in den Medienberichten zeigt beispielsweise, dass auch die Jugendgewalt als Thema im Jahresrückblick der Neuen Zürcher Zeitung (NZZ) zum Jahr 2005 lediglich einmal als Brennpunktthema aufgeführt wurde (Dedial & Arzethauser, 31.12.2005): *„Nach dem Tod zweier Halbwüchsiger im Pariser Vorort Clichy-sous-Bois kommt es in französischen Vorstädten zu einer Welle der Gewalt durch zumeist eingewanderte Jugendliche, die enorme Sachschäden an Fahrzeugen und Gebäuden verursacht“*. Diese Revolte Jugendlicher gegen soziale Missstände beschäftigte die Medien sowie die internationale Öffentlichkeit über Wochen. Bildung war in diesem Zusammenhang nur indirekt ein Thema, indem Analyst/innen zu Bedenken gaben, dass die betroffenen Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft eingeschränkte Bildungsmöglichkeiten und –chancen hätten und sich ihre Perspektivenlosigkeit nun in einer Welle der Gewalt entlade. Es gilt jedoch festzuhalten, dass sich die Gewalt nicht gegen die Schule richtete, und dass sie ausserhalb schulischer Areale ausgeübt wurde. Oftmals wird in der öffentlichen Diskussion jedoch fälschlicherweise von den gravierenden Einzelfällen im Bereich der Jugendgewalt bzw. Jugendkriminalität auf die Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen in der Schule geschlossen.

Gewaltvorkommnisse in der Schule hingegen zeigen eine weit geringere Medienpräsenz als Artikel zur Jugendgewalt. Wenn Gewalt in der Schule jedoch ins Blickfeld der Tagesmedien rückt, sind spezifische Merkmale der Berichterstattung identifizierbar, welche im Folgenden kurz erläutert und exemplarisch beleuchtet werden:

Zunächst wird das beschriebene Ereignis gerne dramatisch dargestellt. Dies geschieht meist in Verbindung mit gesellschaftlichen Verallgemeinerungen, wobei nicht selten ein dramatischer Wertezerfall der Jugendlichen skizziert wird. Exemplarisch für die Diskussion schulischer

Gewalt ist ein Leitartikel zu den Gewaltvorkommnissen an einer deutschen Schule, erschienen in der Zeitschrift „*Der Spiegel*“. Die Ereignisse an der Rütli Schule in Berlin dominierten im Frühjahr 2006 über Wochen die Medienberichterstattung. Im *Spiegel* wird dabei konstatiert: „*Gewalt in der Schule ist nicht neu. Neu ist die Normalität der Gewalt, dieser Alltag, der an vielen Orten aus Hass und Aggressivität besteht*“ (Brinkbäumer et al., 2006, S. 27).

In den Medienberichten finden im weiteren zwei unterschiedliche Formen von Gewalt in der Schule Beachtung: Attentate von Schüler/innen gegenüber Mitschüler/innen und Schulpersonal sowie Gewaltvorkommnisse unter Schüler/innen, welche aufgrund ihres Ausmasses in den Medien publik werden: „*Immer wieder mal sind in den vergangenen Jahren Schulen ins Blickfeld gerückt, Schulen wie das Erfurter Gutenberg-Gymnasium, das war nach Verbrechen, nach Katastrophen – dass der ganz normale Irrsinn des Alltags zur öffentlichen Kapitulation eines Kollegiums führt, das war neu*“ (ebd., S. 23).

Zum dritten scheuen sich Medien nicht, Ursachen für schulische Gewalt zu benennen, wobei die komplexen Wirkzusammenhänge gerne vernachlässigt werden. Im bereits zitierten Medienbericht zu den über die deutsche Landesgrenze hinaus beachteten Eskalationen an der Rütli Hauptschule in Berlin im Frühjahr 2006, weist bereits der Subtitel eine Ursachenzuschreibung aus: „*In einer Gesellschaft, in der Oben und Unten auseinanderdriften und Eltern ihre Kinder nicht mehr erziehen, eskaliert die Gewalt*“ (ebd., S. 22).

Schuld tragen laut diesem Bericht also gesellschaftliche Missstände. Die medialen Ursachenzuschreibungen werden auf verschiedenen Dimensionen gemacht: Einmal werden in einer Doppelbotschaft Jugendliche und deren Familien sowohl als Opfer ihrer sozialen Schicht und gleichzeitig als Täter/innen dargestellt. Dabei wird den Eltern vorgeworfen, dass sie ihre Erziehungsverantwortung nicht – mehr – wahrnehmen. Diese Formulierung suggeriert zugleich den historischen Zerfall der familiären Erziehung. Früher wurden Kinder offenbar (noch) erzogen, heute werden Kinder ihrem Schicksal überlassen. Eine weiters strapazierte Kausalität ist der Migrationshintergrund der Schüler/innen: „*der Gesamtanteil der Jugendlichen n. d. H. [nicht deutscher Herkunft, Anm. K.H.] beträgt 83.2%*“ (ebd., S.23) oder an anderer Stelle: „*Natürlich, manchmal und viel zu oft geht es um Schulen mit hohem Ausländeranteil. Dass es gerade dort Probleme gibt, hat mit Integration zu tun oder ihrem Scheitern*“ (ebd., S. 26). Schliesslich wird als weiterer Kausalfaktor der Schultypus in Frage gestellt. Eindrückliche Säulendiagramme illustrieren die Häufung an Gewaltvorfällen in Hauptschulen gegenüber allen anderen Schultypen. Dokumentiert werden dabei Raufunfälle, welche durch die Unfallkassen registriert wurden. Fatal ist dabei die flankierende Grafik, welche die Gewaltkriminalität Jugendlicher im historischen Verlauf mit einem steilen Flussdiagramm aufzeigt. Glaubt man der Grafik, so hat sich die Jugendkriminalität zwischen 1993 und 2004 mehr als verdoppelt. Welche kriminellen Taten dabei berücksichtigt wurden und inwiefern die Statistiken zwischen 1993 und 2004 aufgrund der Erhebungsart überhaupt vergleichbar sind, bleibt unerwähnt. Ausserdem wird eine Verbindung zwischen Jugendkriminalität und Gewalt in der Schule geschaffen, welche so nicht zulässig ist. Opfer der Gewalt an der Rütli Schule sind, will man der Berichterstattung glauben, einzig die Lehrpersonen: „*Soll der Pädagoge in Hamburg-Mümmelmannsberg oder Berlin-Neukölln ausbaden, was die Integrationspolitik für*

Ausländer in Deutschland jahrelang versäumt hat?“ (ebd., S. 30).

Ein letztes auffälliges Merkmal der medialen Berichterstattung ist schliesslich der Fokus auf neue Gewaltphänomene. So wird beispielsweise ebenfalls im Frühjahr 2006 gerne über das beobachtete „Happy Slapping“ berichtet. Jugendliche dokumentieren per Aufnahmefunktion ihrer Mobiltelefone Gewalt und Schlägereien und versenden die Videodokumentationen an Gleichaltrige. Damit findet ein Phänomen Eingang in die Medien, weil eine neue Form des Gewaltvoyeurismus im schulischen Kontext auftaucht, welche erst durch neuartige technische Verfügbarkeiten möglich wird.

Insgesamt zeigt sich, dass einzelne Ereignisse gerne dramatisiert dargestellt werden. Gewaltvorkommnisse, die dagegen den Alltag der Schüler/innen bestimmen, stossen auf wenig mediales Interesse, da sie weit weniger spektakulär in Erscheinung treten. Die Forschung und die Praxis aber zeigen, dass genau dieser *„ganz normale Irrsinn des Alltags“* (Brinkbäumer et al., 2006, S. 23) für alle Involvierten von nachhaltiger Bedeutung ist. Im nächsten Abschnitt soll daher auf die Gewaltthematik aus der Perspektive der Forschung näher eingegangen werden.

1.2 Zentrale wissenschaftliche Aussagen und Trends zu Gewalt in der Schule

Die psychologische und erziehungswissenschaftliche Forschung untersucht seit den frühen 70er Jahren systematisch das Ausmass und die Formen (vgl. Olweus, 1996, S.15), seit den 90er Jahren vermehrt auch das Wirkgefüge schulischer Gewalt. Ein weiterer Teil der wissenschaftlichen Literatur befasst sich mit den erzieherischen Einfluss- bzw. Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt in der Schule. Diese Aspekte werden im Folgenden kurz beleuchtet.

1.1.1 Formen und Ausmass schulischer Gewalt

Es gilt zunächst festzuhalten, dass Gewalt in der Schule aus Forschungssicht nicht mit Jugendgewalt gleichgesetzt werden kann.

Im Bereich der Jugendgewalt interessieren die strafrechtlich relevanten Vorfälle sowie die Dynamik von Jugendbanden, welche sich ausserhalb der Schule in Cliques formieren.

Gewalt in der Schule dagegen wird vielmehr über die Häufigkeit unterschiedlicher Gewalt-handlungen erfasst, wie beispielsweise Hänseleien, Schlägereien, das Entwenden oder Zerstören von persönlichen Gegenständen etc. . Systematische Gewalt, welche den Alltag der betroffenen Schüler/innen über längere Zeit bestimmt, steht im schulischen Kontext im Vordergrund des Interesses, wobei Gewalt über die Systematik, die Häufigkeit und die Dauer ihrer Manifestation definiert wird. Physische Formen stehen im Kontext der schulischen Gewalt

nicht im Vordergrund, bilden aber einen Teil der Gewalterfahrungen von Schüler/innen. Studien zeigen allerdings einen Zusammenhang zwischen Täter/innenverhalten im schulischen Kontext und delinquentem Verhalten im Bereich der Jugendkriminalität (vgl. Olweus, 1999, S18; Rostampour, 1998, S. 127). Es wird jedoch festgestellt, dass sich das Gewaltverhalten in der Schule nur bei einer Minderheit zu einer Täter/innen-Karriere entwickelt (Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004, S.122). Insgesamt kommen die Autoren aufgrund eigener Forschung sowie der Sichtung der Forschungsliteratur zum Schluss, dass sich die Gewaltproblematik an deutschen Schulen und insbesondere in niveautieferen Schulformen in den 80er und 90er Jahren spürbar verstärkt hat, dass jedoch die von den Medien suggerierte Dramatisierung nicht vertretbar ist (ebd., S. 92 ff).

Die alltägliche Gewalt in der Schule bildet einen Kontrast zu den in den Medien kolportierten Phänomenen, welche zum ersten in erster Linie physische Gewalt fokussieren und zum zweiten meist das Phänomen der Jugendgewalt und weniger der schulischen Gewalt im Blickwinkel haben.

1.1.2 Wo liegen die Ursachen für Gewalt in der Schule begründet?

Aus Forschungsperspektive wie auch im öffentlichen Interesse ist die Frage nach den Ursachen für Gewalthandlungen in der Schule von besonderer Relevanz:

Welche Sozialisationsagenten und Persönlichkeitsmerkmale haben welchen Einfluss auf die Gewalttätigkeiten der Kinder und Jugendlichen in der Schule? Die Frage nach der Ursache für jugendliche Gewalttätigkeiten beschäftigt sowohl die Medien, die öffentliche Diskussion wie auch die Forschung. Als Ursachenfaktoren werden in der Forschungsliteratur insbesondere folgende Faktoren genannt (z.B. Eisner & Ribeaud, 2005; Melzer et al., 2004, S. 100):

- Persönlichkeit des Kindes bzw. Jugendlichen
sowie dessen Einstellung gegenüber Gewalt
- Familie
- Schule
- Gleichaltrige/Peers
- Soziales Umfeld
- Medien

Empirische Studien versuchen immer wieder die Einflussgrößen der genannten Faktoren zu beziffern, um damit Hinweise zu geben, wo die Prävention von Gewalt in erster Linie ansetzen sollte. Empirische Befunde verweisen einerseits auf die Bedeutsamkeit familiärer Sozialisationserfahrungen, individueller Persönlichkeitsmerkmale der Kinder sowie den Einfluss der Peergroup (Hodges, Card & Isaacs, 2002), welche gegenüber dem Einflussfaktor der Schule

deutlich stärker wiegen (vgl. Funk & Passenberger, 1999; Forschungsgruppe-Schulevaluation, 1998). Interessant ist dabei auch die subjektive Sicht der unterschiedlichen Protagonist/innen über ihre Kausalvermutungen. Genannt wird von Lehrpersonen und Schulleitungen beispielsweise die Familie, aber eben auch die Lehrer/innenbildung, welche zu wenig auf die sozialen Herausforderungen im Schulalltag vorbereitet (Schwind, Roitsch & Gielen, 1999, S. 95). Hingewiesen wird hier also insbesondere auf eine fehlende Handlungskompetenz der Lehrpersonen. Die Kausalitätsvermutungen gehen aber teilweise noch weiter, indem der Schule auch ein gewaltauslösender Einfluss zugesprochen bzw. nachgewiesen wird (z.B. Melzer et al., 2004, S. 145ff.; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 2000; Meier, 1999).

1.1.3 Wo liegen die erzieherischen Einflussmöglichkeiten?

Neben der Frage nach den Gewaltauslösern ist schliesslich die Frage nach den Handlungsmöglichkeiten gegen Gewalt und damit der erzieherischen Einflussnahme, um aggressivem Verhalten entgegenzuwirken von zentraler Bedeutung. Für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz ist die Frage nach dem Einflussfaktor der *Schule* in der Prävention von Gewalt. Nützen präventive Programme gegen Gewalt etwas oder müssten vielmehr einzelne Jugendliche, welche zur Risikogruppe mit Gewaltaffinität gehören, gezielt psychologisch-pädagogisch begleitet werden? Sind es die frühen familiären Sozialisationsbedingungen, welche aggressives Verhalten bei Kindern hervorrufen und müsste daher ein gewaltpräventiver Zugang vielmehr im Vorschulalter ansetzen?

Diese Fragen werden in Abhängigkeit des grundlegenden Verständnisses des Gewaltbegriffs unterschiedlich beantwortet:

Der individualpsychologische Ansatz geht eher von Gewalt als dissozialem Verhalten einzelner Mitglieder der Gesellschaft aus. Gewalt wird dann interpretiert als Phänomen, bei dem Kinder und Jugendliche aggressive Verhaltensmuster zeigen. Dieses Verständnis spiegelt sich beispielsweise in folgendem Zitat von Hurrelmann, 1999, S.13):

„Die Schule spiegelt gesellschaftliche Struktur- und Chancenbedingungen wider, die sie als Institution selbst nicht beeinflussen kann. Die Ausgangsbedingungen für die Entstehung von Aggressivität und Gewalt werden in den auserschulischen Lebenskontexten gelegt und können von der Institution Schule nur schwer verändert und beeinflusst werden.“

Individualpsychologische Ansätze fokussieren unterschiedliche Einflussfaktoren im familiären und sozialen Umfeld des Kindes und leisten einen wichtigen Beitrag, indem sie die auserschulischen Sozialisationseinflüsse auf die Entwicklung aggressiven Verhaltens beleuchten und deren Einflussfaktoren empirisch nachweisen.

Diese Erklärungsmodelle greifen aber im Kontext der schulischen Gewaltprävention zu kurz. Nimmt man– wie in dieser Arbeit - eine systemische Sicht auf Gewaltereignisse ein, so erhält Gewalt in der Schule, wie bereits erwähnt, ein anderes Gesicht. Hier liefert die Mobbingforschung einen wichtigen Beitrag: Eine einzelne Handlung kann zwar aggressive Formen annehmen, die Gewalt erhält ihre Wirkung jedoch erst in ihrer Systematik. Dadurch ist sie auf den ersten Blick oftmals kaum erkennbar, in ihrer Wirkung jedoch fatal. Sie zementiert die sozialen Rollen innerhalb des Systems Klasse und verhindert eine gesunde psychische Entwicklung sowohl für Opfer wie auch Täter/innen (vgl. Alsaker, 2003, S.163ff.). Beide Seiten befinden sich in engen Handlungsspielräumen und haben kaum Gelegenheit, ihr Handlungsrepertoire zu erweitern. Die Rolle der Lehrperson kann dabei nicht weggedacht werden. Sie nimmt die Sozialdynamik einer Klasse wahr und prägt diese durch ihre Reaktionen und Signale mit.

Schule ist somit einerseits damit konfrontiert, dass sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Sozialverhalten unterscheiden, und dass auch Kinder mit besonders aggressivem Verhalten Teil der Schulgemeinschaft sind. Längsschnittstudien zeigen, dass das Aggressionsverhalten vom Kindheits- zum Erwachsenenalter eine hohe Stabilität zeigt, wobei ein Teil der Jugendlichen ein auf die Adoleszenz beschränktes antisoziales Verhalten zeigt (vgl. Moffitt, 1993). Studien, welche den Einflussfaktor der Schule berücksichtigen, zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen der schulischen Kultur und dem Gewaltauftreten von Schülergewalt besteht (z.B. Forschungsgruppe-Schulevaluation, 1998). Die Forschung zu Mobbing in der Schule wiederum betont auf einem sozialpsychologischen Hintergrund die Bedeutung der Gruppe (bzw. Klasse) für das soziale Phänomen des Plagens (z.B. Alsaker, 2003). Die erziehungswissenschaftliche Literatur zur Gewaltprävention weist ausserdem auf die besondere Erreichbarkeit schulischer Gewaltprävention hin: Die Schule erreicht sowohl Risikogruppen wie auch Unbeteiligte. Die Schule bietet zugleich unabhängig von den ausserschulischen Sozialisationseinflüssen ein Übungsfeld für die Gestaltung einer friedlichen und fairen Gemeinschaft, welche Konflikte konstruktiv angehen kann.

Somit erhält die Schule meines Erachtens eine zentrale Aufgabe in der Prävention von Gewalt: Es geht dabei nicht um die Beeinflussung der Gewaltbereitschaft einzelner Schüler/innen, sondern um die Begleitung der Sozialdynamik einer ganzen Gemeinschaft (Klasse, Schule). Aus Systemsicht betrifft Gewalt, welche sich in der Schule manifestiert, die (Schul-)Gemeinschaft und fordert von den schulischen Protagonist/innen eine (Re-)Aktion. Viele Ansätze zur Gewaltprävention setzen an diesem Punkt an und fordern von der Schule eine aktive Auseinandersetzung im Umgang mit Gewalt, wobei nicht selten schulentwicklerische Massnahmen empfohlen werden (z.B. Ehninger, 2004, S.157ff.; Schubarth, 2000, S.114f.; Dann, 1999). Ehninger (ebd., S. 254) formuliert diese Forderung folgendermassen:

„Als These liesse sich formulieren: Die systematische Verschränkung von Gewaltprävention und Schulentwicklung führt zu dauerhaft, substantiell und langfristig wirksamen Veränderungen – zu nachhaltiger Prävention.“

1.3 Problemstellung

Das Eingangszitat zum Bildungsziel, welches in den Rechten des Kindes der UNO-Konvention festgelegt ist, sieht als Bildungsauftrag die Erziehung zum konfliktfähigen und gewaltlosen Menschen vor. Sowohl in der Schulentwicklungs- als auch in der Gewaltpräventionsforschung wird Schulkultur als Entwicklungs- bzw. Präventivmassnahme diskutiert (vgl. Dalin, Rolff & Buchen, 1996; Rolff, 1993; Purkey & Smith, 1990; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier, & Popp, 2000; Schubarth, 2000). In beiden Forschungskontexten wird Schulkultur normativ definiert mit implizit positiver Konnotation, welche auf schulische Herausforderungen bzw. Gewalt reagieren kann. Die Literatur zur Gewaltprävention betont die theoretische Wirksamkeit von Schulkulturentwicklung als Primärintervention von Gewalt (vgl. Tillmann et al., 2000). Die Autoren weisen jedoch auf die Kluft zwischen der Beschreibung des Gewaltphänomens und den abgeleiteten erziehungswissenschaftlichen Präventionsimplikationen hin. Sie geben mit ihrer Empfehlung der Betonung von Schulkulturentwicklung als Präventionsmassnahme gleichzeitig zu bedenken, dass bisher nur wenig empirische Forschung gemacht worden ist, um die Wirksamkeit der hypothetisch angenommenen Präventionsmassnahmen zu überprüfen (vgl. ebd., S. 301).

Im schulischen Alltag dagegen wird der Umgang mit Gewalt noch immer häufig als individuell zu lösende Problemstellung auf die einzelnen Lehrkräfte abgewälzt. Das zeigen exemplarisch Aussagen von Lehrpersonen, wie sie bildungskritische Medienberichte, wie beispielsweise in der Weltwoche vom Mai 2006 aufgreifen. Die Titelgeschichte trägt den beängstigenden Titel: „Oh, wie plöd! Der Niedergang der Volksschule durch Wohlfühl-Pädagogik“ (Niederberger, 2006, S.39). An dieser Stelle wird ein Sekundarlehrer zitiert, welcher im Auftrag zur Erziehung zu Selbst- und Sozialkompetenzen eine (zeitliche) Konkurrenz zur Vermittlung von Sachkompetenzen erlebt: *„Lehrer Loosli: ‘Wir sollen Suchtprävention betreiben, Gewalt thematisieren, Berufsberatung leisten und weiss der Teufel was alles. Diese Zeit fehlt anderswo, nämlich beim regulären Stoffvermitteln.’ Deshalb weigerte er sich, mit seiner Klasse einen zweiwöchigen Kurs zum Thema Gewalt zu machen. Und weil so etwas vorzubereiten sehr aufwendig ist. Er musste bei den Schulbehörden antraben und sich rechtfertigen“* (ebd., S.40). Es gilt dabei anzumerken, dass es sich bei Lehrer Loosli um einen bildungspolitisch engagierten Pädagogen handelt, steht er doch gemäss Bericht als Präsident dem Lehrerverband SekZH vor. Die Abgrenzung von Lehrer Loosli kann als nachvollziehbares Signal der Überforderung im individuell zu bewältigenden Umgang mit sozial abweichendem Schüler/innenverhalten in der Schule interpretiert werden. Sein Votum zeigt das Spannungsfeld zwischen Überforderung und inner- bzw. ausserschulisch an die Schule herangetragenen Anforderungen an die Bildungskompetenzen der Schule bzw. der Lehrpersonen auf.

Die eigentliche Problemstellung vor deren Hintergrund diese Arbeit aufgebaut ist, beinhaltet die Auseinandersetzung mit folgenden Aspekten: Wie soll eine Schulkultur gestaltet werden,

damit die genannten Ziele gemeinsam getragen werden und nicht in Abhängigkeit der Lehrperson im Alleingang erarbeitet werden müssen? Wie wird aus einem viel versprechenden und wenig hinterfragten Losungswort ein realisierbares Konzept? Erreichen organisationale Bemühungen der Schule um ein positives Klima ihre Schüler/innen tatsächlich? Wo liegen die Grenzen schulischer Präventionsbemühungen? Wie gestaltet sich eine präventive Schulkultur auf der Ebene der Organisations-, der Erziehungs- sowie der Lernkultur? Es existiert zwar eine Unmenge von Programmen zur Gewaltprävention in Schulen und nicht selten werden auch schulkulturelle Veränderungen als zentrale Ansätze postuliert. Eine empirische Evidenz dieser Verschränkung von Schulkultur und Gewaltprävention fehlt jedoch bisher weitgehend.

Diese Feststellung führt mich zu den Zielen und Fragestellungen der vorliegenden Arbeit.

1.4 Ziele und Fragestellungen

Das vorliegende Dissertationsprojekt verfolgt das Anliegen, die Theorielandschaft zur Schulkultur einerseits aus der Perspektive der Schulentwicklung aufzuarbeiten und mit den systemischen Anliegen der Gewaltprävention zu verknüpfen. Dabei sollen Lücken in der theoretischen wie auch empirischen Erforschung dieses teilweise zur Leerformel verkommenen Konzeptes herausgearbeitet werden, um einerseits Möglichkeiten der systemischen Prävention von Gewalt auf Schulebene zu operationalisieren und andererseits Grenzen schulischer Präventionsarbeit sichtbar zu machen.

Mein Interesse erklärt sich aus der Arbeit mit gewaltbetroffenen Schulen sowie aus der aktuellen Diskussion zur Einflussgrösse der Organisation Schule in Fachkreisen der Schulpsychologie/Erziehungsberatung. Zentral ist für mich in diesem Zusammenhang die Frage nach der Einbettung der untersuchten Klassen in die jeweilige Schulkultur.

Ziel dieser Arbeit ist es, die Erkenntnisse aus der Schulentwicklungs- sowie aus der Gewaltpräventionsforschung miteinander in Bezug zu setzen und zu überprüfen, welche Merkmale einer guten Schulkultur der Gewaltprävention tatsächlich dienen.

Die übergreifende Leitfrage, welche sich aus diesen theoretisch begründeten Vorannahmen stellt, kann folgendermassen formuliert werden:

Leitfrage: Inwiefern dient eine gute Schulkultur der Prävention schulischer Gewalt?

In der vorliegenden Stichprobe von 16 Schulen mit Gewaltvorfällen unterschiedlicher Art soll diese Frage beleuchtet werden. Die aus dieser Leitfrage abgeleiteten Fragestellungen und Hypothesen werden in Kp. 3 ausgeführt. Die Überprüfung der Hypothesen geschieht einerseits quantitativ, wobei die kontextuelle Zugehörigkeit der Schüler/innen zu den jeweiligen Klassen methodisch berücksichtigt wird, indem die Hypothesen zum Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen mehrbenenanalytisch untersucht werden. Andererseits wird aufgrund der mangelnden Verknüpfung zwischen Schulqualitäts- und Gewaltpräventionsforschung ergänzend ein qualitativer Zugang gewählt, um explorativ zentrale Indikatoren gewaltpräventiver Schulkultur(en) zu untersuchen.

1.5 Gliederung der Arbeit

Die erörterten Spannungsfelder und Fragen begleiten mich in vorliegender Arbeit und sollen im folgenden Kapitel konzeptuell (Kp. 2) beleuchtet werden. Auf der Grundlage der theoretischen Diskussion werden die Hypothesen und Fragestellungen für vorliegende Untersuchung formuliert (Kp. 3). Im Folgekapitel wird das methodische Vorgehen dokumentiert (Kp. 4) und anschliessend werden die quantitativen Ergebnisse zu den formulierten Hypothesen und Fragestellungen empirisch überprüft (Kp. 5). Drei Fallbeispiele vertiefen explorativ die formulierten Fragestellungen zur gewaltpräventiven Schulkultur indem sie zentrale Aspekte schulkultureller Bemühungen der untersuchten Schulen herausarbeiten (Kp. 6). Die Befunde der quantitativen und qualitativen Analysen werden abschliessend in Kapitel 7 interpretiert und diskutiert.

2 THEORIE

Die theoretischen Ausführungen in den nachfolgenden Kapiteln sollen dazu dienen, das Konstrukt der Schulkultur in ähnliche Konstrukte wie jene der Schulqualitäts- und / oder Schulentwicklungsforschung einzubetten bzw. davon abzugrenzen. Da Schulkultur im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht als generelles Konzept der Schulentwicklung interessiert, sondern die spezifische Auswirkung von Schulkultur auf das Vorkommen von Gewalt, werden im Kapitel 2.2 auch Ansätze der Gewaltprävention auf der Ebene der Schule diskutiert. Integrierend sollen die Erkenntnisse aus der Schulkulturforschung und aus der kontextuellen Gewaltprävention dazu dienen, ...

- den Stand der Forschung darzustellen;
- eine Arbeitsdefinition von gewaltpräventiver Schulkultur zu formulieren;
- Indikatoren und Merkmale gewaltpräventiver Schulkultur herauszuarbeiten und damit eine Operationalisierung des Konstrukts für vorliegende Untersuchung zu ermöglichen;
- darauf aufbauend ein theoriebasiertes Analyseraster zu entwickeln, welches verwendet werden kann, um Schulen auf ihre gewaltpräventive Schulkultur hin zu untersuchen.

2.1 Schulkultur

Die Schulkultur als Konzept der Schulqualität oder der Schulentwicklung wird unterschiedlich definiert und von verschiedenen Autoren als zentrales schulisches Konzept für die Gewaltprävention definiert (z. B. Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 2000). Da der Schulkulturbegriff jedoch nicht in erster Linie aus der Forschung zur Gewaltprävention erwachsen ist, soll nachfolgend vorerst die Begriffslandschaft illustriert werden, in die das Konstrukt Schulkultur eingebettet ist. Darauf aufbauend wird die begriffliche Expansion von Schulkultur beschrieben, bevor in einem weiteren Schritt eine für die vorliegende Arbeit geltende Arbeitsdefinition von Schulkultur formuliert wird.

2.1.1 Begriffskontext

Historisch gesehen kann im Bereich der Schulentwicklung eine Verlagerung des Forschungsinteresses von der Effektivität von Strukturreformen hin zur Erforschung der Gestaltungsspielräume der Einzelschule beobachtet werden. Der Erfolg der schulischen Strukturreform mit dem Ziel der Chancengleichheit hatte wenig Wirkung gezeigt, und die Euphorie bezüglich der Möglichkeiten der Gesamtschulen verebbte Ende der siebziger Jahre (vgl. Rolff, 1993). Im Tenor der Rutterstudie war eine Abkehr von makropolitischen Schulprogrammen hin zu Effekten auf der Ebene der Einzelschule möglich. Forschung zur Qualität von Schule auf der Basis individueller Gestaltungsaktivitäten hat in der Folge gezeigt, dass Schulen das Schulleben massgeblich mitgestalten können und trotz gleicher Eingangsgrössen ihrer Schüler/innen unterschiedliche Erfolge verzeichnen (Rutter, Maughan, Mortimer & Ouston, 1980).

Schulkultur als Forschungsgegenstand der Erziehungswissenschaften wird in unterschiedlichen Forschungskontexten aufgeführt. Die Forschung zur „Schulqualität“, zur „guten Schule“, zur „effektiven Schule“ wie auch zur „Schulentwicklung“ integriert den Begriff in ihren Untersuchungsgegenstand oder verwendet die Begrifflichkeiten synonym.

Eine Durchsicht der Literatur zeigt eine verwirrliche Begriffsvielfalt, welche meist an Forschungstraditionen und Autorenschaften gebunden ist. Kritisiert wird von Forscherseite auch die Vermengung von Analyse und Bewertung, welche mit den Begrifflichkeiten konnotiert werden (vgl. Rolff, 1993). Nachfolgende Auflistung stellt einige dieser verwendeten Begrifflichkeiten mit ihren zugehörigen Autorenschaften dar. Der Begriff Schulkultur wird in dieser Liste nicht mehr aufgeführt, da er von allen Autoren entweder synonym mit dem aufgelisteten Konstrukt oder aber als Teildimension verwendet wird.

Der Übersicht halber werden nur deutschsprachige Termini aufgelistet, die englischen Entsprechungen sind dabei miteingeschlossen (effective school wird beispielsweise als effektive Schule aufgeführt):

- Effektive Schulen (Fullan, 1999)
- Schulqualität (Steffens & Bargel, 1993; 1995; Tillmann et al., 2000)
- Schulethos (Rutter et al., 1980)
- Schulklima (Bessoth, 1989; Eder, 1996)
- Gute Schulen (Aurin, 1990a, b, 1993; Fend, 1987)
- Schulentwicklung (Rolff, 1993, 1995; Dalin, Rolff & Buchen, 1996)

Büeler (1994) konstatiert in seinem Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung „eine theoretisch unkontrollierte Begriffsvielfalt“ (ebd., S. 10), vermeidet jedoch eine Zuordnung synonym verwendeter Begriffe in sein theoretisch begründetes Raster. Der Autor versucht eine Systematisierung der Begriffsvielfalt, indem er eine Trennung der Konzepte Schulqualität (SQ) /gute Schule/effektive Schule gegenüber der Schulentwicklung (SE)

entlang der Koordinaten der Struktur- bzw. Prozessforschung vornimmt. Er ortet die Unterscheidung von SQ und SE in der Verankerung des Systems Schule in einer räumlichen und zeitlichen Koordinate. SQ wird in der Raumstruktur angesiedelt, die SE hingegen in der Prozessstruktur. Daraus resultieren für ihn die folgenden beiden Forschungsschwerpunkte:

„Schulqualitätsforschung orientiert sich an Elementen und Strukturen, die zu einem gegebenen Zeitpunkt in einem Schulsystem beobachtbar sind, und die - nach normativ gesetzten Kriterien – für „qualitätsrelevant“ gehalten werden. Schulentwicklungsforschung richtet sich auf die Bedingungen der Möglichkeit, ein Schulsystem zu Entwicklungsprozessen anzuregen, wobei auch hier der Beobachter definiert, welchen Dimensionen der Veränderung er Relevanz zuschreibt“ (Büeler, 1994, S. 13).

Obschon diese Systematisierung der Begrifflichkeit nach Forschungsgegenstand struktureller oder prozesshafter Art in der analytischen Trennung von Qualitäts- und Entwicklungsmerkmalen sinnlogisch erscheint, so trifft dies auf den Terminus der Schulkultur nicht zu. Wiater (1997) beispielsweise sieht gerade im integrativen Aspekt der Schulkultur seine Bedeutsamkeit. Der Begriff eignet sich gemäss Wiater insofern als Integrationsbegriff als er Schulklima und Qualitätsmanagement, Schulleben und Kulturaneignung sowie Unterrichtsgestaltung und Lernkultur zusammenbringt (S. 41). Jede Schulentwicklung baut auf die ihr zugrunde liegenden Strukturen auf und diesen interaktiven Zyklus der stetigen Weiterentwicklung auf der Basis gegebener Strukturen charakterisiert die Schulkultur.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit interessiert nun insbesondere die Frage, welche Autoren den Begriff „Schulkultur“ explizit aufgreifen, ob sie strukturelle, prozesshafte oder integrative Dimensionen in ihre Definition des Kulturbegriffs einbeziehen, wie sie Schulkultur definitorisch eingrenzen und wie Schulkultur direkt in Verbindung gebracht wird mit Gewaltprävention. Da nicht von einem kongruenten Begriffsverständnis ausgegangen werden kann, werden die Autoren und ihre Begriffsverständnisse in der Folge einander gegenübergestellt, um im Anschluss die Schnittmenge und für vorliegende Arbeit relevante definitorische Eingrenzung des Begriffes vornehmen zu können.

2.1.2 Pädagogische Zugänge zur Schulkultur

Aurin (1990; 1994) prägt die Diskussion rund um die *gute Schule* massgebend. Daher soll seine Definition von Schulkultur beziehungsweise seine kritische Äusserung zu einem vielzierten, aber wenig konkretisierten Begriff am Anfang dieses Kapitels stehen. Er beschreibt die theoretische Konzeptualisierung des Begriffs folgendermassen:

„Das Konzept der Schulkultur hat erst begrenzt nähere Ausarbeitung erfahren. Es stellt einen integrativen Ansatz dar. Schulkultur ist nicht als etwas von vornherein Festgelegtes oder gar als etwas Statisches anzusehen. Sie ist vielmehr dynamisch im Sinne eines sozialen Systems, das sich auf Grund der Handlungen und Interaktionen seiner Akteure realisiert und entwickelt (...)“ (1994, S. 166f.).

Aurin hat die „gute“ Schule im Fokus, welche folgerichtig über eine „gute“ Schulkultur verfügt. Er weist jedoch kritisch darauf hin, dass Forschung zur guten Schule oftmals eine Vorstellung über die Qualitätskriterien von Schule unterstellt ohne diese näher auszuführen (Aurin, 1993). Diese Kritik gilt meines Erachtens auch für die Diskussion zur Schulkultur. Es bleibt oft unklar, welche Qualitätskriterien der Schulkultur zugeschrieben werden. Insofern bleibt auch offen, ob das Konzept der schulischen Kultur normativ zu verstehen ist oder nicht. Grundsätzlich kann zwischen deskriptiven¹ und normativen Begriffsdefinitionen unterschieden werden.

Im Hinblick auf das pädagogische Zielkonzept der gewaltfreien Schule ist es jedoch von Bedeutung gute schulische Kultur normativ auszudifferenzieren. Nur auf der Grundlage einer normativen Definition kann die Dienlichkeit der Schulkultur für die Gewaltprävention untersucht werden. Die reine Beschreibung der jeweiligen Kultur hingegen gibt wenig Aufschluss über die Fähigkeit der Schule mit der Herausforderung Gewalt umzugehen. Ein normatives Verständnis der Schulkultur erlaubt es, Gütekriterien zu definieren und Leitplanken der schulischen Entwicklung festzulegen. Eine solche Konzeption kann dementsprechend als Orientierungshilfe dienen, wenn sie auch als Idealkonzeption nie erreicht wird, sondern vielmehr Entwicklung und Qualitätssicherung anregen soll. Dementsprechend wird zu den nachfolgend aufgeführten Begriffsdefinitionen der Aspekt der Normativität jeweils mitdiskutiert.

¹ Ein Beispiel für einen Versuch das Konzept der Schulkultur non-normativ zu definieren bietet die Studie von Böttcher, Plath und Weishaupt (1999). Die Autoren argumentieren für die spezifische Begriffswahl folgendermaßen: „Schliesslich wird mit diesem Begriffsverständnis ein normativer Kulturbegriff vermieden und ein rein deskriptiv-analytischer Zugang zu unterschiedlichen Ausprägungen von Schulkultur eröffnet“ (ebd., S.35). Die Autoren präsentieren vorgängig zu ihrer spezifisch non-normativen Begriffseingrenzung ein Trias an Bedeutungen: 1) Form der Schulgestaltung, Art und Intensität des ausserunterrichtlichen Schul-lebens, 2) verbindender Sinnzusammenhang verstanden als pädagogische Idee, übergreifendes Ziel oder in Anlehnung an Hoppers & Böhm (1996) als Mythos und 3) quasi-ethnografisch als einzelschulische Alltagskultur (Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur einer Schule). Die Autoren entscheiden sich für die Alltagskultur in ihrer Annäherung an die prozessorientierte Begleitung von Umstrukturierungsprozessen an Regelschulen und Gymnasien ihrer Region.

Da Qualität jeweils bildungstheoretisch begründet und damit auch das pädagogische Zielkonzept definiert wird, sollen die Ansätze, welche sich mit dem Konzept der Schulkultur auseinander setzen entsprechend gegliedert werden. Aufgrund der Literatursynopsis zur Begrifflichkeit der Schulkultur, unterscheide ich vier pädagogische Zielfoki:

1. bildungswirksame Schule
2. bildungs- und erziehungswirksame Schule
3. entwicklungsorientierte Schule
4. schüler/innenzentrierte Schule

Schulkultur der bildungswirksamen Schule

Purkey & Smith (1990) betonen in ihrem Grundsatzartikel zur Wirksamkeit von Schule die Bedeutung von Schulkultur für die Verbesserung der Schulen. Sie betonen ausserdem die Brückenfunktion von Schulkultur in der Verbindung von Inhalten und Prozessen der Schule. Ihre Hypothese geht dahin, dass inhaltliche bzw. strukturelle Determinanten wie Rollen, Normen und Werte sich im sozialen System der Schule dynamisch verbinden mit dem Prozess der schulischen Beziehungspflege und des Informationsflusses. Sie definieren das Schulklima als Messgrösse für die Erfassung der Schulkultur (S. 40). Interessanterweise definieren sie optimale schulische Leistungen als pädagogisches Ziel von Schule, welches bei der Schulentwicklung zur Kulturpflege ansetzt und sich in Klima-Determinanten niederschlägt. Insofern steht die schulische Performanz im Fokus des Interesses und nicht der unterrichtliche Sozialraum. Ein ähnlicher Zugang kann auch bei Scheerens & Bosker (1997) beobachtet werden, welche die Wirksamkeit der Schule ebenfalls primär über die Leistung der Schüler/innen definieren. Schulkultur wird gleichgesetzt mit Sozialklima und verstanden als ordentliches Klima („orderly climate“), welches insofern in die Konzeption effektiver Schulen einfließt, als es dem Primat der schulischen Leistung dient: „In school effectiveness thinking, good relationships and satisfaction are considered instrumental to enhanced school effectiveness, and not just as aims in themselves“ (ebd., S. 112). Es handelt sich dabei um funktionalistische Definitionen von Schulkultur mit dem Ziel bessere schulische Leistungen zu erzielen.

Schulkultur der bildungs- und erziehungswirksamen Schule

Als bahnbrechend in der Erweiterung des Qualitätsverständnisses wird an dieser Stelle die breit zitierte Studie von Rutter und Mitarbeitern (1980) angeführt. Diese untersuchten anfangs der achtziger Jahre die Wirkung von Schule auf Leistung und Verhalten in 12 Londoner Sekundarschulen. Für vorliegende Arbeit zentral ist der Befund der Autoren, „dass nicht nur die Art und Weise des Umgangs mit dem einzelnen Schüler, sondern auch das allgemeine Klima,

das „Ethos“ der sozialen Organisation „Schule“, von entscheidender Bedeutung ist.“ (ebd., S. 241). Die Befunde, dass Schüler/innenverhalten, Anwesenheit im Unterricht, Lernerfolg und Delinquenz (ausserschulisch) auch nach Berücksichtigung der Zugangsdimensionen je nach Schule variieren, lässt die Autoren folgern, dass Schulen sowohl auf die Leistung als auch auf das Verhalten von Schüler/innen einen wesentlichen Einfluss ausüben. Diese Folgerungen sind von zentraler Bedeutung, da sie die Wirkung der Schule nicht nur auf die Leistung, sondern auch auf das Verhalten von Schüler/innen nachweisen und somit auch für die Prävention abweichenden Verhaltens bzw. Gewalt an der Schule von Bedeutung sind.

Aurin (1993) führt in seinem Modell der „guten Schule“ die Diskussion um bildungswirksame Schulen ebenfalls fort und betont insbesondere auch den Aspekt der Erziehungswirksamkeit. Pädagogischer Konsens bildet in seinem Modell der „guten Schule“ ein zentrales Strukturelement. Die normative Definition von Schulkultur, wie sie Aurin ausführt, verdient meines Erachtens einer vertieften Betrachtung. Aurin sieht die demokratische Ausrichtung und Gestaltung des Schulgeschehens als strukturierendes Element der Kultur einer Schule. Der Autor betont entsprechend die Bedeutung der Beziehungsgestaltung der schulischen Protagonisten untereinander und mit ihrem Umfeld.

Schulische Kultur zeigt sich demnach:

- in den zentralen Aktivitäten
- in den Einzelvorhaben
- insbesondere im Umgang der Lehrpersonen untereinander sowie
- im Umgang von Lehrperson, Schüler/innen und Eltern.

Im Gegensatz zu Purkey & Smith betont Aurin weniger die interaktionistische Funktion der Schulkultur in der Vermittlung zwischen Inhalt der Schule und schulischer Entwicklung. Zentrale Bedeutung für eine positive Schulentwicklung nimmt bei ihm vielmehr die Vernetzung miteinander verschränkter Subsysteme der Schule ein. Konsensbildung, Lehrer/innenkooperation und eine pädagogische Führung sieht er als Instrumente der Schulkultur².

Das Adjektiv „demokratisch“ begleitet die Diskussion rund um das gute Zusammenleben, die gute Schulkultur, aber auch um die gewaltpräventive Schule. Aurin (1994) spricht explizit von einer demokratischen Schulkultur und betont damit insbesondere die Bedeutung der Konsensbildung zwischen allen schulischen Akteuren. Der Autor sieht die demokratische Ausrichtung und Gestaltung des Schulgeschehens als strukturierendes Element der Kultur einer Schule, wobei der Prozess im Vordergrund steht. Entscheidend für die Aufrechterhaltung einer guten Schulkultur sind für ihn hierbei die partnerschaftliche Kooperation sowie eine entsprechende Lenkung und pädagogische Führung der Schule. Hier ist entsprechend der Gedanke der *Partizipation* und *Konsensfindung* als demokratisches Prinzip zur Gestaltung des Zu-

² Meta-theoretisch beruft sich der Autor auf die system-ökologische Theorie von Urie Bronfenbrenner (1980).

sammenlebens verankert. Oser (2000) beispielsweise stellt das Ziel der demokratischen Erziehung ebenfalls ins Zentrum seines Modells der „Just community“. Empirische Befunde zur Wirkung der Erziehung zur Demokratie auf das Gemeinschaftsleben der schulischen Protagonisten werden im Kp. 2.2.8 referiert. Tillmann (2000) sieht in seinem Beitrag „Sozialisation – soziales Lernen – Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht“ die Erziehung zur politischen Loyalität beziehungsweise zum demokratischen Bürger ebenfalls als einen zentralen Erziehungsauftrag. Tillmann betont die Bedeutung des Umgangs von Lehrpersonen mit Konflikten. Wie Lehrpersonen Konflikte regeln, aber auch wie sie mit anderen Meinungen umgehen und wie sie Entscheidungsprozesse von Klassen begleiten, ist dabei entscheidend. Er stellt jedoch fest, dass trotz Präsenz des Themas in der Bildungsforschungsliteratur der letzten 30 Jahre wenig empirische Forschung zum erzieherischen Umgang zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen verwirklicht wurde. Damit ist die Modellfunktion der Lehrperson in der Bildung zum demokratischen Bürger/demokratischen Bürgerin, aber auch in der Erziehung zu konfliktfähigen Individuen angesprochen.

Oelkers (2000) stellt in seinem Beitrag zur „Schulentwicklung, Demokratie und Bildung“ ebenfalls fest, dass eigentlich die Demokratiefähigkeit der Schüler/innen im Zentrum stehen sollte und nicht wie so oft Schlüsselqualifikationen, welche einen direkten Anschluss ans Arbeitsleben suggerieren, wie etwa „Teamfähigkeit“ oder „emotionale Intelligenz“ etc. Der Autor zeigt auf, dass „Demokratie“ ein vernachlässigtes Thema der Bildungsreflexion darstellt und dass gerade in der Theorie zur demokratischen Bildung zahlreiche offene Fragen bestehen: Demokratische Bildung wird im Sinne Aurins (1994) oftmals gleichgestellt mit *Kooperation* und *Konsensfindung*. Demokratie ist jedoch mehr als diese Gemeinschaftsgestaltung. Oelkers gibt zu bedenken, dass Demokratie in erster Linie eine Regierungsform und somit eine politische Aushandlung von Macht ist, dass sie den Nahraum der sozialen Gemeinschaft verlässt und in der Auseinandersetzung um Macht, Markt und öffentlicher Meinung die Fähigkeit zur Abstraktion und somit Bildung verlangt. Er weist auch darauf hin, dass eine demokratische Klassenführung durchaus in Konflikt mit pädagogischer Professionalität geraten kann, da die Frage nach der Grenze von Partizipation nicht gelöst ist.

Betrachtet man die Argumentationslinien der (erziehungswirksamen) Schulkulturdiskussion, dann kann zusammenfassend festgestellt werden, dass in der Diskussion zur Gemeinschaftsbildung und zu einer konfliktfähigen Schulkultur davon ausgegangen wird, dass der Einbezug aller schulischer Akteure in Entscheidungsfindungen und Problemlösungen zentral ist. Es handelt sich dementsprechend um die demokratischen Konzepte der Partizipation und Konsensfindung, welche Eingang finden in die positive Ausgestaltung schulischer Kultur ohne dass Machtverhältnisse, welche durch die Strukturen der Schule gegeben sind, aufgelöst würden³.

³ In der vorliegenden Arbeit werden diese Kritikpunkte am im pädagogischen Kontext überstrapazierten Demokratiebegriff aufgenommen, indem auf die Verwendung des Begriffs der demokratischen Schulkultur - wie ihn etwa Aurin (1994) verwendet - explizit verzichtet wird.

Schulkultur der entwicklungsorientierten Schule

Rolff (1993) diskutiert Schulkultur als Lösungsansatz im Rahmen der Schulentwicklung und gewichtet somit den Prozessaspekt. Schulkultur bildet aus seiner Perspektive die Voraussetzung für die Qualität von Schulen. Er kritisiert die SQ Forschung dahingehend, dass sie über keine gemeinsamen empirischen Kriterien verfügt. Qualität wird einmal bemessen in der Schüler/innenleistung, ein andermal im Schulklima. Rolff definiert Schulkultur ebenfalls als normativen Begriff (1993, S. 111). Trotzdem schränkt er ein, „was die Ziele einer „guten“ Schule (synonym verwendet mit Schulkultur, Anm. d. Autorin) sein sollen, kann also nicht vorgegeben werden. Vorgaben führen höchstens zu Verdinglichung von Zielen oder/und zur „inneren Kündigung“ der Kollegien, die die Zielvorgaben auf der Oberfläche bejahen („Leerformeln“), im praktischen Handeln jedoch negieren“ (ebd., S. 112). Mit dieser Aussage positioniert sich der Autor in einem schulentwicklerisch-beraterischen Zugang. Was in der Schulentwicklungsberatung als geeigneter Ansatz angesehen wird, schliesst aus der Forschungsperspektive m.E. jedoch nicht auch eine normative Definition von Schulkultur aus. Insbesondere die Tatsache, dass Dalin, Rolff und Buchen (1996) die Veränderungskapazität einer Schule als Massstab für eine „produktive Schulkultur“ definieren und damit produktive „Problemlöseschulen“ von fragmentierten oder Projektschulen abgrenzen, deutet auf ein normatives Verständnis des Begriffs mit klaren Zielvorstellungen hin.

Auch Fend versteht Schulkultur in seiner Publikation zur Qualität im Bildungswesen (Fend, 2001) als *Beziehungsarbeit*. In erster Linie spricht er damit die Rolle des Umgangs von Lehrer/innen untereinander, mit den Schüler/innen aber auch mit den Eltern an. Die Beziehungsarbeit dient dem Aufbau von Kompetenzen: „Der Grundgedanke ist der, dass Schulen als gemeinschaftliche Problemlösungszusammenhänge aufgefasst werden können“ (S. 174). Fend postuliert ein normatives Verständnis von Schulkultur und definiert diese in Anlehnung an anthropologische Definitionen folgendermassen:

„Damit [mit der Kultur; K.H.] sollen die zentralen Werte, Weltauffassungen, Rituale, Tabus, Arbeitstechniken und Handlungsgewohnheiten einer abgrenzbaren Gruppe mit ihrer je eigenen Sprache und Lebensform etikettiert werden. In einer oft nur analogisierenden Übertragung auf andere soziale Einheiten wird mit diesem Begriff der Kultur so etwas wie eine konfigurative Gesamtgestalt von Wertungen, Lebensformen und Wirklichkeitsinterpretationen zu charakterisieren versucht. Sie äussert sich in einer bestimmten Lebenspraxis einer Gemeinschaft, die zu einem Arbeitszusammenhang verbunden ist. (...) Die emotionalen Nebentöne dieses Begriffs sind durchwegs positiv, sie lassen die Wertschätzung des „Besonderen“, des je „Eigenen“ anklingen. Wir gehen ferner beim Kulturbegriff davon aus, dass die einzelnen Elemente miteinander „sinnvoll“ verbunden sind, so dass auch das Gesamtgefüge einer Kultur einer jeweils eigenen Logik folgt“ (ebd., S. 174).

Die non-direktive Begleitung eines Schulentwicklungsprozesses steht meines Erachtens nicht in Konkurrenz mit einer präzisen Begriffsdefinition. Kritiker der SQ Forschung, welche an

Schulentwicklungsfragen interessiert sind, scheinen sich darin einig zu sein, dass eine Reduktion von Qualität auf Schüler/innenleistung nicht zulässig ist und dass auch Chancengleichheit und emotionale Grundtönung des Schul- und Lernklimas zentrale Komponenten schulischer Güte sind (vgl. Rolff, 1993; Büeler, 1994).

Da sich die Kultur einer Schule im Schulklima widerspiegelt und somit auch über Klima-Variablen operationalisiert und erfasst wird, ist die Kulturdefinition aus Sicht der Klimaforschung von zentraler Bedeutung.

Schulkultur der schüler/innenzentrierten Schule

Eder (1996) greift im Rahmen seiner Schulklima-Forschung den Terminus Schulkultur auf als eine von drei globalen Verwendungsweisen des Klimabegriffs:

Als Schulklima versteht der Autor a) die emotionale Grundtönung einer pädagogischen Gesamtatmosphäre, b) die Beschreibung wahrgenommener Lernumwelten und schliesslich c) Schulkultur als Grundorientierung und Werthaltung der erzieherischen Umwelt (ebd., S. 21 ff.).

Normen und Werte einer Schule bestimmen somit einerseits das Klima der Schule und definieren nach Eder sodann auch die schulische Kultur. In seiner empirischen Studie zur Analyse von Zusammenhängen zwischen Schulmerkmalen und Klima, erfasste Eder mittels Fragebögen in Interviews mit Schulleitungen die Dimensionen Anerkennung von Leistung, Vorhandensein eines spezifischen Schulprofils, klare Regeln, Ritualisierung des Schullebens und die Kooperation im Lehrkörper als Merkmale der Schulkultur (ebd., S. 209). Es handelte sich dabei um dichotomisierte Daten („trifft zu“ vs. „trifft nicht zu“), welche mit den Klima-Daten der Schüler/innen korreliert wurden. Interessant sind die Befunde, dass die gemäss Eder definierten kulturellen Merkmale mit der Strenge der Schule korrelieren, d.h. je mehr Regeln, Leistung und ein spezifisches Schulprofil betont werden, desto strenger wird die Schule von den Schüler/innen erlebt. Eine starke Ritualisierung des Schulalltags ging mit höherem Leistungsdruck einher, wobei die Anerkennung von Leistung als Schüler/innenzentriertheit interpretiert wurde. Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen der Lehrer/innenkooperation und dem Schulklima: In Schulen mit einer ausgeprägten Lehrer/innenkooperation erlebten die Schüler/innen ihre Lehrpersonen als schüler/innenzentrierter, wärmer und die Schule als vielfältiger. Ausserdem wurde in diesen Schulen auch über weniger sozialer Druck und mehr Disziplin in der Klasse berichtet. Eder untersucht in seinen Studien zwar den Zusammenhang zwischen Klassenklima und Verhalten der Schüler/innen, der Autor beschränkt den Untersuchungsfokus jedoch auf Schulabsentismus und Störungen des Unterrichts. Insofern bieten seine Forschungserkenntnisse zum Schul- und Klassenklima keine direkten Rückschlüsse auf den Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und schulischem Klima.

Integration der bildungstheoretischen Zielfoki

Holtappels (1995) integriert in seiner schematischen Darstellung von Schulkultur die dargestellten bildungstheoretischen Schwerpunkte, indem er Schulkultur analytisch auf drei schultheoretischen Ebenen situiert und damit die Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur innerhalb der Schulkultur voneinander unterscheidet. Aufschlussreich ist diese konzeptuelle Differenzierung insofern, als sie begriffliche Unklarheiten zwischen Autoren mit verschiedenem Forschungsfokus zu erklären vermag. Was dem unterrichtlichen Lernen dient, muss nicht unbedingt erzieherisch relevant sein. Und was für das soziale Lernen wichtig erscheinen mag, muss nicht unbedingt mit schulorganisatorischer Effizienz in Verbindung stehen.

Holtappels definiert Schulkultur unter Berücksichtigung dieser drei schultheoretischen Ebenen folgendermassen:

„Wenn gesellschaftliche Kultur als Gesamtheit aller Verhaltenskonfigurationen und Symbolgehalte, Ideen und Werte definiert wird, so bezieht sich analog dazu die Schulkultur auf die inhaltliche Ausrichtung, Qualität und Organisation der pädagogischen Ressourcen der Schule. Pädagogische Schulkultur umfasst damit die Gesamtheit der in schulischen Bildungs- und Erziehungsprozessen vermittelten Inhalte, die sie vermittelnden Lehr- und Erziehungsformen und bereitgestellten Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Schulkultur bezieht sich damit auf Bildungsinhalte und –anforderungen, erzieherische Werte und Normen ebenso wie auf die Ausprägungen der Interaktionsformen und Beziehungsstrukturen. Damit sind auch Führungsstil und Umgangsformen, Kooperationshandeln und Entscheidungsstrukturen, Engagement und emotionaler Bezug zur Schule sowie Berufsethos und erzieherische Einstellungen der Schulleitung und des Kollegiums Bestandteil von Schulkultur“ (Holtappels, 1995, S. 11f.).

Diese Definition ist hilfreich in der systematischen Betrachtung der unterschiedlichen angesprochenen kulturellen Felder. Sie entzieht sich jedoch einer normativen Stellungnahme und verweist lediglich auf die Protagonisten und Inhalte, welche die jeweilige Schulkultur definieren. Tillmann et al. (2000) greifen in ihren Untersuchungen die Idee der Schulkultur in Verbindung mit der Prävention sozial abweichenden Verhaltens explizit auf. Auf diese direkte Verknüpfung wird in Kapitel 2.2.4 eingegangen.

2.1.3 Kritik an den Ansätzen zur Schulkultur

Grundsätzlich kritisch rezipiert Terhart (1994) den Begriff in seinem Essay zur „SchulKultur“ und bemängelt den Ansatz als unbeholfene Reaktion der Schulpädagogik auf die medienpräsen- te Bildungskritik. Er ortet in der schulpädagogischen Diskussion drei Varianten kulturbe- zogener Perspektiven, wobei er der schulpädagogischen Diskussion grundsätzlich eine inflati- onäre Verwendung des Begriffes unterstellt. Er begründet die Popularität des Begriffes als schulpädagogische Antwort auf die Medienpräsenz des Themas „Krise im Bildungswesen“ und ortet historisch einen Wandel von einer struktur- zu einer kulturorientierten Perspektive der Schule, welche sich aus dem Scheitern der Reformbemühungen auf Strukturebene auf eine Fokusverlagerung auf die Systemebene der einzelnen Schule verschoben habe. Gemäss seiner Analyse schulpädagogischer Schriften unterscheidet er drei unterschiedlich Zugänge zur Schulkultur: 1) Kultur als ausserunterrichtliche und nicht lehrplanbezogene Aktivitäten⁴, 2) anthropologisches Kulturverständnis mit Sinnbezug zur menschlichen Existenz und 3) Qualität und Organisation von Schule als Ganzheit. Terhart weist des Weiteren auf die para- doxe semantische Verwendung des Begriffes hin, da er einerseits eindeutig positiv konnotiert ist und daher wohl auch seine Popularität zu verdanken hat, andererseits aber gleichzeitig Wertneutralität suggeriert. Trotzdem haftet dem Begriff das Ideal der Gestaltbarkeit hin zum Besseren oder gar Guten an. Terhart klagt mit der Aufdeckung dieser pseudo-wertfreien Ver- wendung des Kulturbegriffs die Vermeidung normativer Klärungen an: „Bei dieser im Grun- de rhetorischen Verwendungsweise des Kulturbegriffs umgeht bzw. verdeckt man die Pflicht, zunächst einmal zu klären, von welcher normativen Basis aus eine bestimmte Ausprägung von Kultur – auch die schlechteste Schule ist ja soziale Wirklichkeit und insofern „Kultur“ – als kritikwürdig erscheint, und ebenso bleibt offen, wie man den beschworenen kultivierten Zustand denn zu erreichen gedenkt“ (ebd., S. 694).

2.1.4 Schnittmenge und Divergenzen in der Schulkultur-Diskussion

Als Schnittmenge des Verständnisses von Schulkultur werden in der vorliegenden Arbeit ent- sprechend der vorangegangenen Literatursynopsis:

- die *Strukturelemente* der geteilten pädagogischen Werte, Regeln und Normen einer Schule sowie
- auf der *Prozessebene* die Beziehungsgestaltung im Kollegium wie auch mit den Schü- ler/innen und Eltern (Aurin, 1994; Dalin, Rolff, Buchen, 1996; Eder, 1996; Fend, 2001; Purkey & Smith, 1990) definiert. Ebenfalls auf der Prozessebene ist der Kon- sens bezüglich der kulturellen Komponente der Beziehungsgestaltung als wesentliche Kompetenz für die schulische Problemlösung zu situieren. Diese beeinflusst einerseits

die Schulqualität, gleichzeitig aber kann sie auch als Entwicklungsmotor angesehen werden.

Übereinstimmung besteht offensichtlich ebenfalls hinsichtlich der Erfassung von Schulkultur: Die jeweilige Kultur findet im Schulklima Ausdruck (Fend, 1989; Aurin, 1994; Eder, 1996;) und kann folglich darüber erfasst werden.

Divergenzen bestehen weniger hinsichtlich der Inhalte von Schulkultur, sondern vielmehr in der unterschiedlichen Betonung von Struktur- oder Prozesselementen. Dynamische und statisch-strukturelle Auffassungen des Begriffes stehen nebeneinander. Wenn man die schulische Kultur jedoch als integrativen Begriff versteht (vgl. Wiater, 1995), welcher zwischen der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsdiskussion eine Brücke schlagen soll, dann tritt die Frage nach einer Zuordnung in Struktur- oder Prozesselemente in den Hintergrund. Denn organisationale Strukturen entstehen aus Prozessen und ermöglichen wiederum weitere Entwicklungsprozesse (vgl. Aurin, 1993, S. 107). Diese Wechselbeziehung liegt jeder schulischen Kultur zugrunde.

In der Forschungsliteratur besteht ausserdem zwar Übereinstimmung hinsichtlich eines grundsätzlich normativen Verständnisses des Kulturbegriffes, wenige Autoren nehmen jedoch konkret Stellung dazu, inwiefern die kulturellen Komponenten als positiv beziehungsweise negativ zu werten sind. Eine Präzisierung ist hier Aurin (1994) zu verdanken, der auf das Konzept der demokratischen Schulkultur rekurriert und entsprechend eine positive Konnotation von Kultur nicht einfach impliziert (vgl. Kritik von Terhart, 1994), sondern das Positive im Sinne von „demokratisch“ expliziert.

Grundsätzlich wird die Möglichkeit einer dysfunktionalen Kultur in der Forschungsliteratur zwar angetönt, jedoch wenig konkretisiert. Dalin, Rolff und Buchen (1996) geben beispielsweise zu bedenken, dass eine Schule auch in ihrer Tradition verharren und ein Entwicklungsvakuum aufbauen kann, welche Reformen verhindert. Auf der Prozessebene formulieren sie eine normative Leitlinie bezüglich entwicklungshemmender versus – fördernder Kulturen, indem sie unterschiedliche Grade der Problemlösung einer Schule definieren. Fend (2001) nimmt den Aspekt der Begrifflichkeit der „belasteten Schule“ ebenfalls auf, ohne jedoch die Belastung direkt mit der entsprechenden Schulkultur in Verbindung zu setzen. Die Funktion von Schulkultur ist jedoch übereinstimmend in der Befähigung zu sehen, „sich mit den Herausforderungen der modernen Gesellschaft auseinanderzusetzen“ (Dalin, Rolff, Buchen, 1996, S. 29).

Eine grundlegende Differenzierung, welche in der Diskussion um die Begrifflichkeit der Schulkultur häufig versäumt wird, bietet die konzeptuelle Unterscheidung von Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur innerhalb der Schulkultur (vgl. Holtappels, 1995, S. 12ff.).

⁴ Als Beispiele ausserunterrichtlicher Aktivitäten nennt Terhart Formen der Lehrerkooperation, Ausstellungen, Informationsabende, künstlerische und soziale Aktivitäten, Elternarbeit, Schüler/innenbetreuung etc. (1994, S. 690).

Die *Lernkultur* bezieht sich dabei auf die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements und umfasst neben der methodisch-didaktischen Qualität auch strukturelle Rahmenbedingungen des Lernarrangements. Die *Erziehungskultur* definiert das Sozialklima einer Schule und umfasst institutionelle Normen, erzieherische Intentionen, Interaktionsmuster der Schulmitglieder, sowie deren etablierten Beziehungsstrukturen. Insofern definiert sie die schulinterne Sozialisationsumwelt. Die *Organisationskultur* umfasst Entwicklungsprozesse, Organisationsklima und organisatorische Strukturmerkmale der Schule.

2.1.5 Arbeitsdefinition von Schulkultur

Im Folgenden soll versucht werden, abgeleitet aus der zitierten Literatur zu Schulkultur, eine Arbeitsdefinition zu formulieren, welche in der Folge als Grundlage und Leitlinie für die vorliegende Untersuchung dienen soll.

Schulkultur kann auf den Ebenen des Lernens, der Erziehung und der Organisation lokalisiert werden. Sie umfasst sowohl strukturelle als auch prozesshafte Komponenten, welche miteinander interagieren. Als strukturelle Komponenten der Schulkultur sind organisational geteilte pädagogische Werte, Normen, Interessen und Rituale zu nennen. Auf der Prozessebene wird der Kooperation aller Beteiligten wie auch der Beziehungspflege eine gewichtige Funktion für die Ausgestaltung einer positiven, partizipatorischen Kultur zugesprochen. Schulen, welche über eine positive Schulkultur verfügen, sollten dementsprechend in der Lage sein, Probleme konstruktiv und unter Einbezug aller schulischer Protagonisten anzugehen. Schulkultur schlägt sich auf der Ebene des Individuums im subjektiven Erleben der pädagogischen Atmosphäre und des Klimas einer Schule nieder.

Bewusst wurde in der Arbeitsdefinition eine positive Schulkultur definiert, da sie in der Folge Hinweise für die Gewaltprävention geben soll. Durch die explizite normative Verwendung des Begriffes mit Hinweisen für die Entwicklung in Richtung einer positiven Kultur wird jedoch impliziert, dass es durchaus auch negative Strukturen und Prozesse innerhalb einer schulischen Kultur geben kann. Diese bieten entsprechend der Definition jedoch nicht die notwendigen Strukturen und Abläufe, um anstehende Probleme für alle Beteiligten konstruktiv anzugehen.

Im folgenden Abschnitt sollen in Anlehnung an Purkey & Smiths Konzeption (1983) von Schulkultur zentrale Struktur- und Prozessmerkmale, sowie normative Präzisierungen der schulischen Kultur aus der Literatursynopsis herausgearbeitet werden. Die in der Literatur

diskutierten Merkmale sollen dabei gesondert betrachtet werden, um Schulkultur für die quantitative Erhebung operationalisierbar zu machen.

2.1.6 Merkmale der Schulkultur

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Untersuchung der Schulkultur in Schulen mit Gewaltvorfällen. Dies erfordert die Definition von operationalisierbaren Merkmalen von Schulkultur. Hier stellt sich methodologisch jedoch ein grundlegendes Problem: Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, gibt es kaum Autoren, welche sich in erster Linie mit Schulkultur befassen (Holtappels, 1995; Seibert, 1997). Das Konzept der schulischen Kultur fließt vielmehr als „Teilmenge“ in unterschiedliche Untersuchungsfoki ein. Die Schulqualitätsforschung hat sich beispielsweise in der Operationalisierung von Merkmalen guter bzw. effektiver Schulen verdient gemacht. Effektivität wird dort jedoch umfassend verstanden und fokussiert nicht in erster Linie das soziale Gefüge einer Schule. Im besten Falle ist diese in die Konzeption mit eingeschlossen. Nun kann argumentiert werden, dass ein gutes Schulklima, welches auf einer positiven Schulkultur fusst, auch zu guten schulischen Leistungen führen kann. Der direkte Schluss auf die Bewältigung von Herausforderungen im sozialen Bereich, wie beispielsweise den Umgang mit Gewalt und Aggressionen, ist dabei aber nicht automatisch gegeben. Im folgenden sollen Merkmale guter Schulen, welche die Handlungsfähigkeit im Bereich sozialer Herausforderungen einschliessen, dargestellt werden, um diese dann in einem weiteren Schritt mit Erkenntnissen bezüglich Merkmalen von Schulen, welche auf Gewalt und Aggression adäquat reagieren können, zu ergänzen.

Die grundsätzliche Trennung von Struktur- und Prozessmerkmale kann in der Diskussion um die Schulkultur auf Purkey & Smith (1983) zurückgeführt werden. Sie definieren *Strukturvariablen* in ihrem Überblick zum Stand der Forschung zur effektiven Schule als administrativ steuerbar, während die *Prozessmerkmale* allmählich entstehen und sich aus dem schulischen Geschehen heraus entwickeln. In einem Folgeartikel wird jedoch statt der Terminus Struktur der Terminus „Inhalt“ verwendet, wobei unklar bleibt, ob diese Veränderung der Terminologie auf eine inhaltliche Differenzierung oder lediglich auf eine unterschiedliche Übersetzung zurückzuführen ist. Der *Inhalt*, so die Autoren, „bezieht sich auf Sachverhalte wie die Organisationsstruktur, Rollen, Normen, Werte sowie Unterrichtsmethoden und Curriculum“ (Purkey & Smith, 1990, S. 32). Die strukturellen Elemente einer Schule bilden die Basis für die Schulentwicklung, welche über zentrale Prozessvariablen definiert wird. „Diese beiden Variablengruppen zusammengenommen definieren das Klima und die Kultur einer Schule – Charakteristika, die organisch wachsen müssen und die einer bürokratischen Manipulation nicht zugänglich sind“ (ebd., S. 36).

In der Folge haben auch andere Autoren, welche das Schulkulturkonzept diskutieren, mit den Begriffen von Struktur und Prozess operiert, wobei gerade der Strukturbegriff nicht notwendigerweise in Abgrenzung zum Prozessbegriff verwendet wird (siehe beispielsweise die

Strukturmerkmale von Schulkultur bei Aurin, 1990). Im folgenden Abschnitt soll eine sinnvolle Integration der massgebenden Literatur versucht werden, um auf der Grundlage der konzeptuellen Trennung dieser Merkmale die Grundlage für ein theoriegeleitetes Analyseraster von Schulkultur zu bilden.

Ohne bewahrende Strukturen fallen Veränderungen auf keinen soliden Boden, insofern müssen sowohl statische als auch dynamische Kräfte in einer Schule aktiv sein. Daher macht es auch Sinn, strukturelle bewahrende Merkmale und dynamische Prozessmerkmale schulischer Kultur differenziert zu betrachten.

Inhaltliche Merkmale / Strukturmerkmale

Da die Trennung in Struktur- und Prozessmerkmale wirksamer Schulen auf Purkey & Smith zurückzuführen ist, sollen ihre neun strukturellen Organisationsmerkmale den Ausführungen zu Strukturmerkmalen der Organisation Schule vorangestellt werden (1990, S. 36ff.):

1. Leitung der Schule
2. Unterrichtsbezogene Führung
3. Stabilität des Kollegiums
4. Artikulation und Organisation des Curriculums
5. Weiterbildung des Kollegiums
6. Unterstützung und Mitarbeit der Eltern
7. Schulweite Anerkennung fachunterrichtlicher Leistungserfolge
8. Wirksam genutzte Unterrichtszeit
9. Unterstützung durch regionale Schulbehörde

Genannte Strukturmerkmale sind administrativ steuerbar und definieren die Organisationsstruktur einer Schule. Die erwähnten Strukturmerkmale sind per se allerdings keine Qualitätsgaranten, denn die Tatsache, dass eine Schule geleitet wird, verspricht nicht automatisch Erfolg. Insofern bezeichnen genannte Strukturelemente zentrale Bereiche, welche jedoch über pädagogisch begründbare Inhalte, Normen und Werte umgesetzt werden müssen, um wirksam zu werden. Daher müssen auf Schulebene in diesen strukturellen Teilbereichen schulischen Lebens Inhalte, Normen und Werte ausgehandelt werden. Aufbauend auf diesem strukturellen Rahmen entwickelt sich die Schule weiter. Das Vorhandensein eines spezifischen Schulprofils wird von Eder (1996) ebenfalls angeführt und obschon der Autor keine Trennung von Struktur- bzw. Prozessmerkmalen vornimmt, kann dieses meines Erachtens ebenfalls als inhaltliches Element bezeichnet werden. Eder erfasste das Vorhandensein eines spezifischen – sprich kommunizierten – Schulprofils über die Befragung von Schulleitungen bzw. Administratoren (Eder, 1996, S. 207f.).

Zusammenfassend können folgende Dimensionen schulischer Kultur zu den Strukturelementen gezählt werden, wobei in Klammern bibliographische Quellen aufgeführt werden:

Tabelle 2-1 Übersicht über Strukturelemente der Schulkultur

Strukturelemente der Schulkultur
Pädagogische Werte (Purkey & Smith, 1990; Holtappels, 1995; Dalin, Rolff & Buchen, 1996; Eder, 1996; Fend, 2001)
Normen (Purkey & Smith, 1990; Holtappels, 1995; Dalin, Rolff & Buchen, 1996)
Interessen (Eder, 1996)
Klare Regeln, Ordnung (Aurin, 1990; Bargels & Steffen, 1993; Eder, 1996)
Rituale und soziale Aktivitäten (Eder, 1996; Fend, 2001)
spezifisches Schulprofil (Aurin, 1990; Eder, 1996)
formale Entscheidungsstrukturen (Dalin, Rolff & Buchen, 1996)

Angesprochen sind insbesondere Überzeugungen bezüglich pädagogischer Normen und Werte, die im Kollegium geteilt werden. Diese bilden eine wichtige Basis für pädagogisches Handeln.

Dalin, Rolff & Buchen (1996) verstehen Werte als organisationales Merkmal: Sie repräsentieren die Weltanschauung, Lern- und Erziehungstheorien, sowie offiziellen Ziele, welche in Lehrplänen und Richtlinien zum Ausdruck kommen. Die Autoren verweisen jedoch auch auf die Relevanz von sub- und transrational repräsentierten Werten, welche in der Handlungspraxis ihre Geltung haben, aber nicht offen kommuniziert werden.

Eder (1996) führt Werte als zentrale Komponente der Schulkultur in seinem Kausalmodell der Bedingungen und Auswirkungen des Schulklimas auf. In den Ausführungen zur empirischen Untersuchung der Schulkultur bleibt leider unklar, wie Eder den Wertebegriff konkret operationalisierte. Aus den Untersuchungsbeschreibungen drängt sich die Annahme auf, dass im Gespräch mit den Schulleitungen Werte als Vorhandensein von klaren Regeln erfasst wurden (S. 208).

Prozessmerkmale von Schulkultur

Auch an dieser Stelle sollen vorerst die Prozessmerkmale von Purkey & Smith (1990, S. 38f.) aufgeführt werden, um im Anschluss auf weitere Prozessmerkmalen aus Untersuchungen anderer Autorenschaften einzugehen. Vier Prozessvariablen werden als Charakteristika einer „produktive[n] Schulkultur“ (ebd., S. 38) genannt:

1. Gemeinsame Planungen und kollegiale Beziehungen
2. Zusammengehörigkeitsgefühl
3. Klare Ziele und hohe Erwartungen, die von allen geteilt werden
4. Ordnung und Disziplin

Bargels & Steffen (1993, S. 125) etwa übernehmen in ihren Studien zur Schulqualität diese Prozessvariablen, andere Autoren jedoch betonen andere Schulentwicklungsschwerpunkte. Sowohl die *Zielklarheit bezüglich pädagogischer Werte* wie auch *Ordnung und Disziplin* werden von anderen Autoren den Strukturmerkmalen zugeordnet und werden somit als strukturelle Voraussetzung für Entwicklungsprozesse angesehen (vgl. Aurin, 1994; Dalin, Rolff & Buchen 1996; Eder, 1996; Fend, 2001). Der Gemeinschaftssinn wiederum als übergeordnetes verbindendes Element der Mitglieder der Organisation Schule stellt mit Sicherheit ein wichtiges kulturelles Merkmal dar und zeigt sich m. E. in der Kooperationsbereitschaft der Lehrpersonen. Die Kooperation im Kollegium kann dementsprechend ebenfalls als wichtiges Entwicklungs- bzw. Prozesselement definiert werden. Die Autoren weisen ihrerseits darauf hin, dass sich diese Prozessmerkmale innerhalb einer Schule entwickeln und einer Aussensteuerung nicht zugänglich sind, da sie vom Willen und der Einstellung der Lehrperson abhängig sind.

Aurin unterscheidet, wie erwähnt, nicht zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen, sondern subsumiert Prozesse ebenfalls in seine sieben Strukturelemente guter Schulen. Damit stellt Aurin pädagogische Überlegungen ins Zentrum der Qualitätsdiskussion. Er betont, dass erzieherische Ziele in der Schule ein Thema sein sollten, dass Regeln wichtig sind, um Handlungssicherheit zu gewinnen und dass die schulische Erziehung sich nicht nur auf die Vermittlung von Lerninhalte beziehen sollte. Die Schule sollte sich gemäss Autor auch als (soziale) Lebenswelt der Schüler/innen verstehen, wo diese auch lernen sich in eine Gruppe einzugliedern und gemeinsam Konflikte zu lösen. Mit anderen Worten werden auch bei Aurin auf der Strukturebene pädagogische Werte und Ziele sowie Regeln angesprochen und daraus Zielvorstellungen und Handlungskompetenzen abgeleitet. Obschon Aurin von Strukturelementen guter Schulen spricht, sieht er diese Elemente jedoch dynamisch, „sie sind unter dem Prozessaspekt und als Werk der Schule selbst zu begreifen“ (Aurin, 1990, S. 86).

Die Pädagogische Konsensfähigkeit wird insbesondere von Aurin (1990) und Fend (2001, S. 173ff.) als zentraler Punkt einer konfliktfähigen Schulkultur definiert.

Aurin betont dabei, dass die Schule auch über Gefässe der Konsensfindung verfügen muss und diese lenkt und steuert. Ziel ist es, die Stimmigkeit der pädagogischen Aktivitäten im Sinne eines „roten Fadens“ zu erreichen, wobei die Gleichsinnigkeit der Erziehungshaltung nicht in eine starre Uniformität münden sollte. Das schulische Profil wird ebenfalls über Konsens gebildet und dient der Kooperation. Weiter sollte auch bezüglich der Persönlichkeitsförderung von Schüler/Innen eine Zielrichtung eingehalten werden. Der Autor weist weiter darauf hin, dass Konsens nicht abhängig ist von der weltpolitischen Gesinnung der einzelnen Kollegiumsmitglieder, da verschiedene Methoden für die Erreichung desselben (Meta-)Zieles möglich sind (S. 77 ff.).

Dalin und Mitarbeiter (1996) betonen ebenfalls die Dimension der Beziehungspflege. Sie definieren ausserdem mit der Problemlöseschule einen Idealtypus von Schule, welcher auf Veränderungen und Herausforderungen reagieren kann. Sie sehen Veränderungsprozesse auf den

Dimensionen: Umfeld, Ziele, Werte, Struktur, zwischenmenschliche Beziehungen und Strategien/Methoden. Sie unterscheiden in diesem Sinne nicht zwischen Struktur- und Prozessmerkmalen.

In der Literatur wird in der Diskussion des Prozesses der Entwicklung von Schulkultur meist auf die Rahmentheorie der Selbstregulation von Systemen (Systemtheorie) zurückgegriffen (Dalin, Rolff & Buchen, 1996; Büeler, 1994; Rolff, 1993). Die Theorie der selbstregulierenden Organisation wiederum ist auf Forschung im Bereich der Organisationsentwicklung zurückzuführen. French & Bell (1999) beispielsweise beleuchten unter anderem das Rahmenmodell der lernenden Organisation, welches auch für die Diskussion schulischer Entwicklung vielfach zu Rate gezogen wird. Sie gehen davon aus, dass Schulen äquivalent zu anderen Organisationen über systeminhärente Ressourcen verfügen, um sich selber zu regulieren. Schulen, welche sich selber regulieren können wiederum, werden von Rolff (1993, S. 141ff.) wie bereits erwähnt als Problemlöseschulen charakterisiert. Diese zeichnen aus, dass sie Selbstevaluationen durchführen können. Prozessmerkmale von Problemlöseschulen sind entsprechend, ...

- dass sie Schulentwicklung zum Lerngegenstand machen,
- welches sich zeigt in der Veränderung der Organisationsstruktur und –kultur.
- dass sie ihre kognitiven Landkarten weiterentwickeln
- dass sie selber Diagnosen stellen und Selbstbeurteilungen (Stärken und Schwächen der Schule) machen,
- dass sie Entwicklungsprogramme (nicht nur über die Projektleitung laufend) vereinbaren und
- dass sie die Beziehungspflege (ebenfalls Aurin, 1994; Dalin, Rolff & Buchen, 1996) ernst nehmen

Dalin, Rolff & Buchen (1996) unterscheiden Schulen, welche fähig sind Probleme zu lösen (Idealtypus) von fragmentierten Schulen und von Projektschulen. Die zwei letztgenannten Schultypen verfügen nur über Teilaspekte der angestrebten Selbstregulation und können daher keine Schulkultur im Sinne der Problemlösefähigkeit ausbilden.

Nachfolgende Abbildung bietet eine Übersicht über die in der Literatur erwähnten Prozessmerkmale.

Tabelle 2-2 Übersicht über Prozesselemente von Schulkultur

Prozessmerkmale von Schulkultur	
-	Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen (Aurin, 1994; Dalin, Rolff & Buchen, 1996)
-	Strategien/Methoden (Dalin, Rolff & Buchen, 1996)
-	Schulentwicklung als steter Lerngegenstand (Rolff, 1993)
-	Kooperation (Bargels & Steffen, 1993; Aurin, 1994; Dalin, Rolff & Buchen, 1996)
-	pädagogischer Konsens bezüglich Zielen (Aurin, 1990; Fend, 2001)

Schulkultur wird meist über den Klimabegriff erfasst, daher soll im nachfolgenden Kapitel auf die das Konstrukt des Schul- und Klassenklimas näher eingegangen werden.

2.1.7 Schulklima als Indikator der Schulkultur

In den wenigen empirischen Studien zur Schulkultur wird die Schulkultur über das Schulklima operationalisiert (z. B. Melzer, Mühl & Ackermann, 1998). Theoretische Beiträge zur Schulkultur und insbesondere auch zur Gewaltprävention mittels schulkultureller Entwicklung zielen ebenfalls auf die Verbesserung des Schulklimas. Aus diesem Grund soll das Konstrukt des Schulklimas eingehender betrachtet werden.

Was wird unter Klima verstanden?

Klima kann auf der Ebene des Unterrichts, der Lehrperson-Schüler/innen-Beziehungen wie auch der Schüler/innen-Schüler/innen-Beziehungen definiert werden (vgl. Eder, 1996). Die Übersicht über unterschiedliche Verfahren zeigt ein weites Spektrum subsumierter Klimakomponenten auf. Im Folgenden wird zu den drei Teilbereichen des Klimas eine Auswahl von Teilkomponenten aufgelistet, ohne diese den zugrunde liegenden Instrumenten zuzuordnen (nachzulesen in Eder, 1996, S. 51). Die Auflistung des Spektrums der Klimaaspekte soll dazu dienen, einen Überblick über die in der Literatur referierten relevanten Teilaspekte des Schulklimas aufzuzeigen:

Tabelle 2-3 Übersicht über Klimabereiche und exemplarische Auswahl deren Teilaspekte (in Anlehnung an Eder, 1996, S. 52f.)

Unterrichtsklima	Lehrperson-Schüler/innen-Beziehung	Beziehung zwischen Schüler/innen
Regelklarheit	Demokratisches Verhalten	Gemeinschaft
Leistungsanforderungen	Bevorzugung und Benachteiligung	Spannungen
Betonung von Wettbewerb und Ordnung	Lehrer/innenunterstützung	Konkurrenz
Leistungsdruck	Kooperation zwischen Lehrperson und Schüler/innen	Cliquenbildung
Ziel-/Aufgabenorientierung	Mitbestimmung	Klassengemeinschaft
Desorganisation	Engagement der Lehrperson	Wettbewerbsverhalten
Lerntempo	Anonymität	Kohäsion
Kontrolle der Lehrperson	Fürsorglichkeit der Lehrperson	Hilfsbereitschaft
Verständlichkeit	Aggression gegen Lehrperson	Aggressionen gegen Mitschüler/innen
Erfahrungsnähe	Autoritärer Führungsstil der Lehrperson	Diskriminierung von Mitschüler/innen
Individualisierung		Zufriedenheit von Mitschüler/innen
		Toleranz

Um die erhobenen Teilaspekte in ihrem Kontext zu verstehen, scheint die Frage nach der Wirkung von Klima zentral.

Wie wirkt das Klima?

In einer Literaturübersicht von Eder (1996, S. 68) wird ersichtlich, dass die bisherige Forschung das Klima seltener mit dem Sozialverhalten, sondern meist mit den Bereichen Leistung und Einstellung zur Schule in Beziehung setzt. Für vorliegende Untersuchung von Relevanz ist jedoch die empirisch begründete Bezugnahme zum Verhalten in der Schule. Dabei werden Studien zu Störungen und abweichendem Verhalten (Eder, 1981; Holtappels, 1985; Fend, 1977 zitiert nach Eder, 1996), zu Konfliktregelung und zu positivem Sozialverhalten (ebenfalls Fend, 1977 zitiert nach Eder, 1996, S. 68) aufgeführt. Diese Studien nehmen jedoch keinen direkten Bezug zum Gewaltvorkommen in der Schule. Die Studie von Fend und Schneider (1984) zum Delinquenzverhalten von Jugendlichen sah jedoch einen Zusammenhang mit dem Ausmass an Kontrolle und Engagement der Lehrpersonen: „Restriktive Kontrolle und geringes Engagement für die Schüler von Seiten der Lehrer waren mit einer Erhöhung abweichenden Verhaltens verknüpft; Leistungsdruck, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Selbständigkeitserwartungen der Lehrer spielten hingegen keine Rolle“ (zitiert aus Eder, S. 73).

Für den Wirkungszusammenhang zwischen Schulkultur und Schulklima erscheint die Unterscheidung zwischen Klima-Merkmalen und Klima-Auswirkungen wie sie Eder in seiner Publikation zum Schul- und Klassenklima vornimmt (Eder, 1996) hilfreich. Wobei die Frage nach dem Huhn und dem Ei ungelöst bleibt: Ist das Sozialverhalten als Auswirkung eines negativen Schulklimas zu deuten oder vice versa? Da empirische Querschnittstudien einen Kausalzusammenhang nicht erlauben, sondern lediglich Zusammenhänge ohne Kausalitätsbegründung bieten, bleibt diese Frage offen. Trotzdem dient es der Verständlichkeit, wenn Klimabedingungen und deren postulierte Auswirkungen zumindest in der theoretischen Diskussion nicht gleichgesetzt werden. Diese konzeptuelle Trennung verhindert Subsumierungen von theoretisch begründeten eigenständigen Konstrukten, wie zum Beispiel Gewaltvorkommen und Schüler/innenbefindlichkeit.

Schulkultur und Schulklima

Eder (1996, S. 207ff.) befragte in seiner Studie zum Schul- und Klassenklima Schulleitungen in strukturierten Interviews zur Schulkultur an ihrer Schule.

Merkmale von Schulkultur waren das Vorhandensein von klaren Regeln und Ritualisierungen des Schullebens, aber auch die Anerkennung von Leistung sowie das Vorhandensein eines explizierten Schulprofils. Die Angaben zur Schulkultur wurden mit den Klimamerkmale der Schule (Schüler/innendaten) korreliert. Die Befunde sind gemäss Eder inkonsistent zu verschiedenen Messzeitpunkten, der Autor zieht jedoch die Schlussfolgerung:

- dass kulturelle Merkmale mit der Strenge der Schule einhergehen: Je mehr Regeln und Formen des Umgangs, desto strenger die Schule aus der Sicht der Schüler/innen.
- Anerkennung von Leistung geht einher mit weniger Leistungsdruck und mehr Schüler/innenorientierung; die Betonung von Formen des Umgangs hingegen wird mit Leistungsdruck in Verbindung gebracht.
- Deutliche Befunde sieht der Autor im Zusammenhang zwischen Kooperation im Kollegium und der Wärme bzw. Schüler- und Schülerinnenorientierung; ausserdem werden Tendenzen zu weniger sozialem Druck und mehr Disziplin in den Klassen beobachtet (ebd., S. 209 f.).

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Klimaforschung zwar auch soziales Verhalten in der Schule untersucht, dabei wird aber das Phänomen der Gewalt bzw. des Bullyings unter Schüler/innen ausser Acht gelassen. Einerseits kann systematische Gewalt in einer Schule als grosse schulische Herausforderung angesehen werden. Die Häufigkeitsdaten zu Bullying (vgl. Olweus, 1991, 1995; Smith et al., 1999; Alsaker, 2003) legen nahe, dass viele Schulen bzw. Klassen davon betroffen sind. Andererseits liegt die Hypothese nahe, dass sich Gewalt in der Schule auf das Klima niederschlägt.

2.1.8 Rahmenmodell der Schulkultur

Der Begriff „Schulkultur“ kann als integrativer Begriff der Schulpädagogik bezeichnet werden, da er sowohl die Strukturelemente der Schulqualität als auch auf die Entwicklungskomponenten der Schulentwicklung in Interaktion bringt. Kultur wird verstanden als Erarbeitung, Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung von Grundstrukturen des Zusammenlebens, des Lernens und des Erziehens. Insofern umfasst Schulkultur drei kontextuelle Bereiche innerhalb des Schullebens: Die Lernkultur, die Erziehungskultur und die Organisationskultur (siehe Holtappels, 1995). Die schulische Kultur wird normativ gedacht, da sie kontinuierlich auf der Suche nach der „guten Schule“ ist. In der theoretischen Diskussion wird der Aspekt der Normativität jedoch gerne ausgespart oder aber verwischt. Das normative Verständnis der guten Kultur wird mitgedacht, jedoch kaum reflektiert (siehe dazu kritisch auch Terhart, 1994). Gelebte Schulkultur kann jedoch jede Form annehmen: Sie kann verhärtete Strukturen zelebrieren und die schulischen Protagonisten in ein enges Korsett von Regelstrukturen zwingen. Sie kann aber auch eine Kultur des postmodernen „anything goes“ verfolgen, d.h. einmal festgelegte Strukturen haben eine geringe Halbwertszeit und ein pädagogischer Konsens bezüglich Grenzen fehlt. Zentriert auf diesem Kontinuum zwischen Strukturverhärtung und Strukturlosigkeit ist die positive Schulkultur, wie sie unter Kapitel 2.1.5 definiert ist, zu lokalisieren. Im folgenden Kapitel sollen die strukturellen Überlegungen zur schulischen Kultur und ihren Einfluss auf Klima sowie Gewaltvorkommen schematisch in ein Rahmenmodell der Schulkultur integriert werden.

Die nachfolgende grafische Darstellung integriert theoretisch hergeleitete Definitionsmerkmale von Schulkultur (siehe Kp. 2.1.6.) und ordnet sie den in vorliegender Arbeit erfassten Untersuchungsvariablen zu. Die Merkmale von Schulkultur wie auch ihre Operationalisierung über Klimavariablen werden als *unabhängige* und die in der Fragestellung als hypothetisch formulierten Auswirkungen als *abhängige* Variablen definiert.



Abbildung 2-1

Schematische Darstellung des Schulkulturmodells

Die drei Ebenen der Schulkultur – Lernkultur, Erziehungskultur und Organisationskultur – sind im Modell nicht expliziert. Die aufgeführten Struktur- und Prozessmerkmale sind übergeordnet zu verstehen und bedürfen abhängig von der Fragestellung einer ebenenspezifischen Differenzierung. Die organisationalen Gegebenheiten der Schule wurden ebenfalls nicht ins Modell aufgenommen, obschon sie für die Charakterisierung der Einzelschule mit Sicherheit von Relevanz sind. Dazu zu zählen sind Schulgrösse und –typus, ländliche oder städtische Umgebung, Einzugsgebiet und dessen soziodemographische Spezifika. Diese Kontextfaktoren werden für die Möglichkeiten bzw. Grenzen der Gestaltung des Schullebens als relevant erachtet, sie liegen jedoch nicht im gestalterischen Einflussbereich der Schule.

Das Modell basiert auf der theoretisch begründeten Annahme einer integrativen Entstehung und Funktion von Schulkultur: Bewahrende Strukturelemente bilden den kulturellen Boden und die Eigenart einer Schule. Auf deren Fundament werden zwischen den Teilnehmer/innen des schulischen Geschehens Prozesse in Gang gesetzt, welche insbesondere auf Kooperation und Beziehungspflege gründen. Dergestalt entwickeln sich die Schule, deren Strukturen und Protagonist/innen weiter. Erlebbar wird die schulische Kultur im Klima, welches sich auf der Ebene der Lehrperson und des Schülers bzw. der Schülerin zeigt. Postuliert wird ein Wirkungszusammenhang zwischen der schulischen Kultur und dem Sozialverhalten der Schüler/innen bzw. dem Ausmass von Gewalt unter Schüler/innen.

Nun stellt sich die Frage, inwiefern und weshalb eine positive Schulkultur helfen kann, Gewaltphänomenen konstruktiv zu begegnen. Dieser Frage soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

2.2 Schulkultur im Kontext der Gewaltprävention

Ungeachtet der empirischen Evidenz zeigt eine eigene Literaturrecherche, dass im deutschsprachigen Raum kaum Artikel oder Publikationen zu verzeichnen sind, welche sich in erster Linie mit dem schulpädagogischen Begriff der Schulkultur befassen. So ergibt eine Literaturrecherche (Januar 2004) in den wichtigsten Datenbanken der Disziplin Psychologie (PsycINFO) und Pädagogik (ERIC) unter dem Stichwort „Schulkultur“ oder auch „Schulhauskultur“ keinen einzigen Treffer. „School culture“ hingegen verlangt nach einer genaueren Eingrenzung, verzeichnet dieses Schlagwort doch unter allen registrierten Publikationen seit dem Jahr 1966 bis Januar 2004 2199 Treffer. „School culture“ bringt in Verbindung mit „bullying“ 24 und „School culture“ in Verbindung mit „violence“ 31 Treffer hervor. Die Verbindung zwischen schulischer Kulturarbeit und Gewaltprävention kann demzufolge in der Schulentwicklungsdiskussion den Publikationen folgend als marginal eingestuft werden. Eine genauere Analyse der Publikationen im Schnittbereich von Schulpädagogik und Gewaltprävention zeigt die Dominanz programmatischer Publikationen ohne Forschungsanspruch. Es werden unzählige Handbücher und Pamphlete mit Titeln wie „Life Saving Lessons“ (Joiner, 2002),

„An ounce of prevention is worth a pound of metal detectors“ (Lantieri, 2001); „From enraged to engaged“ (Van Acker, 2000) oder aber „Sticks and Stones“ (Sherman, 1999) publiziert. Die Publikationen scheuen nicht, schulkulturelle Ansätze als programmatische Zugänge zur Gewaltprävention zu verkaufen. Eine empirische Evidenz für diesen postulierten Zusammenhang steht jedoch nach wie vor aus. Bis anhin wurden erst wenige Präventionsbemühungen evaluiert, welche die Arbeit an der Schulkultur als Präventionsmassnahme konzipieren. Die wenigen bestehenden Programme und Evaluationen mit Einbezug der Schulkultur sollen in Kapitel 2.2.7 eingehender diskutiert werden.

Schulkultur als schulentwicklerisches Element für die Verbesserung des Zusammenlebens wird nicht nur in der Diskussion rund um Gewaltprävention diskutiert, sondern auch beispielsweise im Rahmen der Gesundheitsförderung an Schulen (z. B. Barkholz, Israel, Paulus & Posse, 1997) oder des interkulturellen Lernens (z. B. Sträuli & Truniger, 2000). Es fragt sich, ob eine gesunde Schule gleichzeitig auch eine gewaltfreie Schule ist. Insofern als gesunde Schule als Schule verstanden wird, in welcher die Schüler/innen sich wohl fühlen und sich optimal kognitiv und physisch entwickeln können, ist der Aspekt der Gewaltfreiheit bis zu einem gewissen Grad sicher mitgedacht. Es geht diesem Forschungs- und Präventionsstrang jedoch nicht in erster Linie darum, Reaktionen auf Störungen, wie sie Gewalt darstellen kann, zu optimieren, sondern grundsätzlich an einem positiven Klima zu arbeiten. Störungen sind dabei nicht aktiv berücksichtigt. In vorliegender Arbeit soll aber genau die Zone der Störung fokussiert werden. Es stellt sich dabei die Frage, wie das schulische Zusammenleben gestaltet werden muss, damit es auf Aggression und Gewalt konstruktiv reagieren kann. Denn eine Schule ohne Aggressionen und Störungen ist eine Illusion; Gewalt und systematische Destruktivität können jedoch vermieden werden.

Im folgenden Abschnitt soll nun geklärt werden, von welchem Gewaltbegriff vorliegende Arbeit ausgeht. Danach wird ein Überblick über Ansätze der Gewaltprävention geboten. Schliesslich wird die Gewaltprävention auf Systemebene fokussiert und Literatur dazu zusammengefasst, um die folgenden Fragen zu beantworten:

- Welchen Einfluss hat die Schule auf schulische Gewalt und Aggressionen?
- Welche Antworten hat die Schule im präventiven Sinn auf schulische Gewalt und Aggressionen?

Im folgenden Abschnitt soll überdies eine Brücke geschlagen werden vom Schulkulturkonzept zu Befunden aus der Forschung zu Gewalt in der Schule und zu bestehenden schulischen Präventionskonzepten.

2.2.1 Begriffsdefinition ‚Gewalt in der Schule‘

Gewalt in der Schule wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln erforscht und reflektiert. Die psychologische Forschung widmet sich in erster Linie der systematischen Gewalt unter Peers. Sie vermeidet im Allgemeinen den Gewaltbegriff und rekurriert auf das Phänomen des *Bullyings* (z. B. Smith & Sharp, 1994) in der deutschen Forschungsliteratur auch *Plagen oder Mobbing* genannt (vgl. Alsaker, 2003). Auch der Begriff *Aggression*, welcher die Forschungsliteratur dominiert, wird im schulischen Setting durch den Gewaltbegriff ersetzt (vgl. Hurrelmann, Rixius & Schirp, 1999) und oftmals werden die Termini ‚Aggression‘, ‚Gewalt‘ und ‚Mobbing‘ synonym verwendet. Die mangelnde Abgrenzung des Gewaltbegriffs vom Aggressionsbegriff wird allgemein kritisiert (z. B. Melzer, 2000). Melzer versucht diesem Mangel mit seiner definitorischen Abgrenzung der Begrifflichkeiten Abhilfe zu schaffen. Er schlägt vor, den Aggressionsbegriff „*eher*“ zur Beschreibung von Persönlichkeitseigenschaften zu verwenden. Er sieht den Gewaltbegriff auf der anderen Seite als umfassende Leittheorie, „durch welche die Erscheinungsformen und –ebenen, die Einflussfaktoren sowie die Steuerungsmechanismen des Handelns erfasst werden können“ (ebd., S. 8). Insofern denkt er dem Gewaltbegriff gegenüber dem Aggressionsbegriff eine Metaebene zu. Diese definitorische Abgrenzung erweist sich jedoch als problematisch, bedenkt man die Schlussfolgerung, dass in diesem Fall aggressive oder gewaltbereite Persönlichkeiten grundsätzlich von gewalttätigen Personen unterschieden würden.

Im Versuch zwischen Aggression und Gewalt zu differenzieren, bietet die strukturelle Unterscheidung von Aggressionsforscher Hacker eine konträre Abgrenzung, welcher die Gewalt als Teilmenge der Aggression versteht:

„Nackte Gewalt ist die sichtbare, ungebundene „freie“ Erscheinungsform von Aggression. Nicht alle Aggression ist Gewalt, aber alle Gewalt ist Aggression“ (Hacker, 1993, S. 23).

Die Diskussion führt, wie an obigen Beispielen illustriert, bisher nicht zu Trennschärfe der Begriffe *Aggression* und *Gewalt*. Abhängig von zu Grunde liegenden Menschenbildern und der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen psychologischen Schulen, wird der Aggressionsbegriff unterschiedlich konnotiert. Wird beispielsweise Aggression in der psychoanalytischen Schule in Anlehnung an Freuds Triblehre als grundsätzlich wertneutraler Handlungsmotivator verstanden, sehen Vertreter der sozialen Lerntheorie aggressives Verhalten als Resultat positiver Verstärkung negativer Verhaltensweisen (z. B. Bandura, 1979). Für die Vertreter der sozialen Lerntheorie kann der Aggressionsbegriff somit keine positive Bewertung annehmen. Im Rahmen vorliegender Arbeit kann zu dieser Grundsatzdiskussion kein klärender Beitrag geleistet werden, handelt es sich doch letztlich nicht um eine falsifizierbare Frage, sondern um eine theoretische Einordnung.

Betrachtet man die Problematik aus der Perspektive der Praxis, erscheint sie auf den ersten Blick obsolet. Einigkeit besteht dahingehend, dass von schulischer Gewalt gesprochen wird,

wenn Schüler/innen oder Schulpersonal an den negativen Handlungen Einzelner oder einer Gruppe Schaden nimmt. Der Disziplinenstreit ist jedoch von zentraler Bedeutung, wenn es um die Frage der geeigneten Intervention geht: Kann prosoziales Verhalten gelernt werden bzw. aggressives Verhalten durch Extinktion gelöscht? Oder werden aggressive Gedanken und Fantasien als wertneutrale Aspekte des menschlichen Daseins akzeptiert und wird ein Zugang gesucht, welcher diese aggressiven Impulse sozial erwünscht kanalisiert (vgl. Guggenbühl, 1993)? Diese Fragen der Bewertung von Aggression sind daher insbesondere bei Interventionen auf Ebene der Klasse oder des Individuums von Relevanz. Aber auch auf Ebene der Organisation Schule stellt sich natürlich die Frage, ob eine Kultur der konstruktiven Auseinandersetzung gepflegt wird, oder ob negative Emotionen und Aggressionen zugunsten eines Weltbilds der aggressionsfreien Gesellschaft ausgespart bleiben.

Die psychologische Grundlagenforschung zur Aggression legt eine breite Gewaltdefinition nahe, wobei alle bewussten aggressiven Handlungen gegen Personen und Objekte als Gewalt definiert werden (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939).

Die Frage nach der *Absichtlichkeit* spaltet die Aggressionsforscher/innen. Strafrechtlich mag der Aspekt der Intention von besonderer Relevanz für die Beurteilung des Strafmasses sein; für vorliegende Arbeit soll jedoch aufgrund folgender Überlegungen auf eine Berücksichtigung der Frage nach der Absichtlichkeit verzichtet werden:

Fragt man Schüler/innen nach dem Motiv ihrer aggressiven Handlung, so wird meist eine Vielzahl von Begründungen angeführt, die auf eine Absichtlichkeit schliessen lassen. Die negative Handlung per se war meist begründet und wird oftmals auch als gerechtfertigt betrachtet. Es fehlt diesen Kindern und wie die Forschung zeigt - insbesondere den aggressiven Kindern (Perry, Kusel & Perry, 1988; Boulton & Underwood, 1992)- jedoch oft die Fähigkeit zur Empathie. Die Auswirkung des Machtgefälles zwischen Täterschaft und Opfer wird allenfalls intuitiv erfasst. Sie können jedoch mangels Einfühlvermögen die Konsequenzen ihrer Handlungen kaum nachvollziehen. Auf diesem Hintergrund ist die Beurteilung der Absichtlichkeit aggressiven Verhaltens mit der bewussten Intention der Schädigung des Opfers schwer zu beantworten. Ausserdem ist die negative Wirkung von systematischer Gewalt unter Schüler/innen auch zu einem Teil der Passivität der nicht direkt Beteiligten zuzuschreiben (Alsaker, 2003). Die Praxis zeigt, dass die (Mit-)Schüler/innen sich oft darüber im Klaren sind, dass die Handlungen der Täterschaft für das Opfer negative Konsequenzen haben. Die Schüler/innen sind sich teilweise sogar ihrer Mitverantwortung bewusst. Sie werden zu passiven Mittäter/innen, welchen man keine eigentliche Absicht vorwerfen kann. Der Vorwurf der mangelnden Zivilcourage steht jedoch im Raum. Wenn es sich um systematische Gewalt handelt, ist die Absichtlichkeit aus der Perspektive des Opfers zweitrangig. Die Plagereien haben ihren Effekt und das Opfer wird nicht zufällig Zielscheibe von Gewalthandlungen, denn es wird der Definition von Bullying entsprechend systematisch drangsaliert. Dokumentiert wird dies beispielsweise eindrücklich in der Videodokumentation von Welten (2004), welcher Mobbing in Schweizer Schulklassen unterschiedlicher Schulstufen filmisch festhielt.

Bei einmaligen Gewaltvorfällen oder aber Gewalt gegen die Schule (z. B. Vandalismus) könnte die Frage der (bewussten) Absichtlichkeit eine gewichtigere Rolle spielen⁵.

Die schulischen Gewaltforscher/innen unter den Psycholog/innen prägen wie erwähnt den Begriff des *Bullyings* und übertragen den Gewaltbegriff auf systematische aggressive Handlungen unter Schüler/innen. Olweus' Definition von Bullying wird von der (psychologischen) Forschungslandschaft breit akzeptiert und bietet die Rahmentheorie für eine Vielzahl von Folgeuntersuchungen zu Bullying bzw. Mobbing in der Schule. Nachfolgend Olweus' Definition von Bullying im (aus dem Norwegischen übersetzten) Originaltext:

„Ich definiere *Gewalttätigkeit* oder *Mobben* allgemein wie folgt: *Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist*“ (Olweus, 1996, S. 22).

Die kantonale Expertenkommission des Kantons Zürich (1995) bleibt in ihrer Definition von schulischer Gewalt näher an der allgemeinen Aggressionsdefinition. In ihrer Publikation zu „Gewalt und Schule“ hat sich die Expertengruppe auf eine knappe, jedoch praktikable Definition geeinigt: Gewalt wird definiert „*als Abweichen von sozialen Werten und Normen, wodurch andere Personen in ihrer äusseren und inneren Integrität verletzt werden und Schaden erleiden*“ (ebd., S. 2). Die Expertenkommission geht in ihren Ausführungen auf unterschiedliche Erscheinungsformen, wie physische, psychische (verbal, symbolisch), strukturelle und unbeabsichtigte Gewalt, wie auch auf Sachbeschädigung ein.

Melzer postuliert in seinem Artikel zur „Gewaltemergenz - Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule“ (2000), dass „Gewalt als eine zielgerichtete direkte Schädigung begriffen werden (kann, Anmerkung d. Verf.), die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann. Gewalt in der Schule wird in konkreten Alltagssituationen in der Klasse, in der Schule, auf dem Schulweg usw. ausgeübt, meistens unter direkter oder indirekter Mitwirkung von Schülern, und ist – mit Ausnahme von Vandalismus – auf andere Personen bzw. deren Sachen/Eigentum gerichtet“ (ebd., S. 9).

Diese Definition bezieht sich einerseits ebenfalls auf die eingangs dargestellte allgemeine Aggressionsdefinition, beinhaltet jedoch aus psychologischer Sicht eine problematische inhaltliche Trennung zwischen *psychisch* auf der einen Seite und *verbal* auf der anderen Seite. Es bleibt die Frage bestehen, was mit psychisch gemeint ist. Die Gewalt kann auf die Physis oder Psyche des Gegenübers gerichtet sein und sowohl verbal als auch physisch ausgeübt

⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang der Befund von Graham, Hudley & Williams (1992), dass die Wut, welche eine angegriffene Person empfindet der bessere Prädiktor für ihr Reaktionsmuster ist, als ihre Attribution der Absicht des Täters/der Täterin. D.h. die unterstellten Motive für eine aggressive Handlung sind weniger handlungsleitend, als die empfundene Wut des Opfers über den Angriff.

werden. Ausserdem werden weitere (wichtige) Äusserungsformen von Gewalt ausgespart, wie beispielsweise herabsetzende Mimik oder Gestik. Obschon aus dieser Sicht die bestehenden Gewaltdefinition wenig überzeugen, vermögen die Ausführungen zur Definition den Horizont zu öffnen: Melzer weist darauf hin, dass unter diesem Gesichtspunkt auch die Lehrer/innen als Adressat/innen, Verursacher/innen oder Akteure mit in diese Prozesse involviert sind. Diese Ausweitung auf die Ebene der Lehrerschaft als Aggressoren wird in psychologischen Untersuchungen zu „School Bullying“ meist vernachlässigt, stellt grundsätzlich jedoch eine wichtige Ausweitung für den vorliegenden Untersuchungsfokus dar.

In vorliegender Arbeit wird übereinstimmend mit der Definition von Hacker davon ausgegangen, dass Aggressionen auch in Schulen mit positiver Schulkultur beheimatet sind, dass sich diese dort aber nicht in systematischer Gewalt gegen Schüler/innen oder Lehrerkolleg/innen zeigen, da ein konstruktiver Umgang mit Konflikten gepflegt wird.

2.2.2 Ätiologie von Aggression

In der Diskussion rund um die Ätiologie von Aggression kann Erons (1994) primär sozial-lerntheoretischer Zugang aufgeführt werden⁶. Die aktuelle Aggressionsforschung geht davon aus, dass aggressives Verhalten auf einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Wirkfaktoren basiert:

„Violent human behavior is multiply determined. The factors involved in its etiology range from genetics, neuroanatomy, endocrinology, and physiology through exogenous substances and firearms to gangs and community influences. No one of these factors by itself can explain much of the variance in the extent and intensity of violent behavior in the population, much less predict who will engage in such behavior. It is only when there is a convergence of a number of variables that aggressive or violent behavior occurs (Eron, 1982). Aggressive behavior does not routinely occur, however, even when these factors do converge. The individual most likely to behave aggressively and violently is one who has been programmed to respond in this way through previous experience and learning“ (Eron, 1994, S. 9).

Diese Erläuterungen zum Wirkgefüge der Gewalt zeigen deutlich auf, dass der Einfluss der Schule bzw. ihrer Kultur auf die Entstehung oder auch auf die konstruktive Bewältigung schulischer Gewalt neben vielen weiteren Einflussfaktoren steht. Ihr Einfluss kann daher kaum einen Grossteil der Varianz zwischen den Schulen erklären. Und doch interessiert ihre

⁶ Auf eine umfassende Darstellung unterschiedlicher Modelle zur Entstehung aggressiven Verhaltens wird an dieser Stelle bewusst verzichtet. Verbreitete Erklärungsmodelle sind andernorts bereits ausführlich dargestellt (z. B. in Essau & Conradt, 2004).

Einflussgrösse, da der Zugang über die Schulentwicklung in der Literatur prominent vertreten, aber kaum empirisch erforscht ist.

Erziehungswissenschaftliche Forschung integriert auch die Thematik der Gewalt von und gegen Lehrpersonen (Lehrer/innenhandeln und Gewalt z. B. Krumm, 2000; Melzer, 2000), aber auch das Thema der strukturellen Gewalt. Angesprochen ist dabei beispielsweise die Gewalt als Reaktion auf schulische Langeweile oder auf fehlenden Bezug zur Lebenswelt (Schirp, 1999). Die soziologische Betrachtungsweise fokussiert weiter kontextuelle und schulstrukturelle Komponenten von Gewalt (Meier, 1999) und bezieht sich verändernde familiäre und schulische Strukturen mit ein.

Der erziehungswissenschaftlichen wie auch der soziologischen Forschung zu Gewalt ist gemein, dass sie Klimafragen ins Zentrum ihrer Untersuchung stellen, wobei nicht nur das Klassenklima, sondern auch die Lernkultur und die Schüler/innen-Lehrer/innenbeziehung einbezogen werden (siehe z. B. Meier, 1999). Die psychologische Forschung zu Bullying hingegen widmet sich weniger der Klimafrage als vielmehr der Frage nach dem Ausmass der Viktimisierung einzelner Schüler/innen (z. B. Alsaker & Vakanover, 2000). Dementsprechend unterscheidet sich die Erfassung des Gewaltvorkommens. Aber auch im Hinblick auf die abgeleiteten und postulierten Massnahmen gegen Gewalt bestehen Unterschiede je nach Forschungsblickwinkel, welcher der Untersuchung zu Grunde liegt. Die psychologische Literatur zu ‚Bullying‘ untersucht das Ausmass der Viktimisierung einzelner Schüler/innen durch Häufigkeitsangaben unterschiedlicher Formen von Gewalt über Schüler/innennennungen. Angaben, in einem gewissen Zeitraum wiederholt geplagt zu werden (meist im Zeitraum eines halben Jahres), erlauben es, die der Gewaltdefinition zugrunde liegende Systematik aggressiver Handlungen zu erfassen. Erziehungswissenschaftliche Literatur hingegen untersucht Klimafragen, um insbesondere auch Beziehungsaspekte, welche als Grundlage aggressiver Handlungen postuliert werden, zu untersuchen.

Bringt man die beiden Forschungsstränge im Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage zusammen, wird das schulische Klima im Sinne der operationalisierten Schulkultur als unabhängige Variable definiert, welche auf ihre Erklärungskraft für die Varianz bezüglich der Auswirkungsvariable des erlebten Gewaltvorkommens (Viktimisierung) untersucht wird. Insofern handelt es sich bei den Klimaangaben um Merkmale von Schulkultur, wogegen die Viktimisierungshäufigkeit eine postulierte Auswirkung der entsprechenden Kultur darstellt.

2.2.3 Schulische Gewalt – Definition für vorliegende Arbeit

Die kontroverse Diskussion zur Definition und Abgrenzung von Gewalt und Aggression zeigt, wie schwierig eine verbindliche Grenzziehung ist. Aus folgenden Gründen wurde für vorliegende Arbeit einerseits die Gewaltdefinition von Olweus (1996, S. 2) als Referenz übernommen, welche die Folgen der Viktimisierung berücksichtigt. Andererseits wird jedoch entsprechend der erziehungswissenschaftlichen Forschung der Fokus auf das Beziehungsgefüge zwischen Gewalterfahrung und dem Klima in der Klasse respektive Schule gelegt.

In vorliegendem Kontext erscheint es sinnvoll, den Gewaltbegriff relativ weit zu fassen: physische wie auch psychische Schädigungen werden unter dem Gewaltbegriff subsumiert. Die psychischen Aspekte beinhalten sowohl verbale als auch symbolische Schädigungen, wie beispielsweise grobe Beleidigungen, welche die Persönlichkeit, Religion oder kulturelle Zugehörigkeit einer Person verletzen. Neben der Breite der Definition erscheint jedoch auch der Aspekt der Wiederholung der Gewalthandlungen aus der Sicht der Opfer wichtig (Olweus, 1996, S. 22). Die aufgeführte Gewaltdefinition der kantonalen Expertenkommission des Kantons Zürich (1995, S. 2) fokussiert in ihrer Definition vor allem die Verletzung der äusseren und inneren Integrität einer Person, wobei davon ausgegangen werden kann, dass bereits ein einmaliger Gewaltakt die Integrität einer Person verletzt. Natürlich wird auch ein gestohlenes Fahrrad oder eine Schlägerei unter Gruppen von Schüler/innen als Schaden bzw. als Verletzung der persönlichen Integrität wahrgenommen, führt aber im schulischen Kontext nicht notwendigerweise zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung einer positiven Entwicklung der Schülerin/des Schülers. Systematische Gewalt, ausgeübt von kräftemässig überlegenen Schüler/innen gegenüber unterlegenen Mitschüler/innen, hat hingegen für diese nachhaltig schädigende Wirkung. Das (wiederholte) Durchsetzen von Eigeninteressen mit Hilfe von Gewalt sowie das Primat der Mächtigen bestimmen in solchen Schulen die soziale Interaktion zwischen den Schüler/innen und somit auch das soziale Klima. Eine positive schulische Kultur, wie sie unter Kp. 2.1.5 beschrieben ist, sollte meines Erachtens durch die aktive Beziehungsgestaltung und die Präsenz von demokratischer Werthaltungen auf solche destruktiven Gruppendynamiken konstruktiv reagieren können.

Obschon Gewalt der Lehrerschaft gegenüber Schüler/innen wie auch Gewalt von Schüler/innen gegenüber Lehrpersonen ebenfalls beobachtet werden kann, wird sie in vorliegender Untersuchung nicht weiter berücksichtigt. Der Fokus vorliegender Arbeit liegt auf Gewalt-handlungen *unter* Schüler/innen.

Im nachfolgenden Kapitel interessiert die Frage, inwiefern tatsächlich ein Zusammenhang zwischen der schulischen Kultur und dem Gewaltvorkommen unter Schüler/innen festgestellt werden kann. Die Erörterung dieser Frage dient einerseits dazu, die allgemeine Relevanz schulkultureller Bemühungen für die Gewaltprävention einzuschätzen. Andererseits gibt sie auch Aufschluss über die Frage nach spezifischen Aspekten der Schulkultur, welche in der Prävention von Gewalt berücksichtigt werden sollten.

2.2.4 Zusammenhang von Schulkultur und Gewaltvorkommen

Die Literaturrecherchen zu vorliegender Arbeit haben vier Studien hervorgebracht, welche eine empirisch untersuchte Verknüpfung zwischen Schulkultur und abweichendem Sozialverhalten (Fend, 2001) oder Gewaltemergenz (Forschungsgruppe-Schulevaluation, 1998; Funk & Passenberger, 1999) feststellen. Um die Befunde vergleichend zu diskutieren, sollen nachfolgend in einer tabellarischen Übersicht die Definition von Gewalt und Schulkultur sowie deren Operationalisierung und Befunde einander gegenübergestellt werden.

Tabelle 2-4 Überblick über Untersuchungen zu Schulkultur und Gewalt unter Schüler/innen

Autoren	Fragestellung	Operationalisierung/ Methode	Befunde
Fend, 2001	„Wirkt sich die pädagogische Weltsicht, die jeweilige Deutungskultur eines Kollegiums, auch auf das Verhalten der Schüler/innen in der Schule, auf deren Haltungen der Schule gegenüber oder gar auf deren Persönlichkeit und Leistungen aus?“ (ebd., S. 288ff.)	<p>Methode: Lehrpersonen- und Schüler/innenbefragung Hochrechnung von Individualdaten (aus den Jahren '73, '77, '78/79) auf Schulebene</p> <p>Operationalisierung SK*:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrgenommene Überforderung, • Disziplinerorientierung, • Wahrgenommene Anonymität, • Personale Wertschätzung, • Partnerschaftlicher Umgang (Schüler/innenbefragung) <p>Operationalisierung Schüler/verhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abweichendes Verhalten <p>Operationalisierung Menschenbild LP:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einstellungsitems zu pessimistischen Menschenbild 	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss des pädagogischen Menschenbildes der Lehrpersonen auf die Schulkultur wurde in den Gesamtschulen nachgewiesen. Für andere Schultypen bestanden diesbezüglich keine signifikanten Zusammenhänge. • In konservativeren Lehrerghremien der Hauptschulen waren das Störungsverhalten und die Aggression der Schüler/innen niedriger. • Positive Auswirkung einer idealistischen, schüler/innenorientierten Lehrerschaft auf den sozial-emotionalen Bereich, im „Anstrengungsbereich“ hingegen positive Auswirkung einer realistisch-konservativen Lehrerschaft.

THEORIE

(Fortsetzung Tabelle 2-4)

Autoren	Fragestellung	Operationalisierung/ Methode	Befunde
Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998	Tragfähigkeit des „Schul- kultur-Theorems“ zur Erklä- rung des Zusammenhangs von schulbezogenen Merk- malen und gewaltförmigem Verhalten von Schü- ler/innen? (ebd., S. 193)	<p>Methode:</p> <p>Schüler/innen- und Lehrer/innenbefragung. Mehrebenenanalyse mit Schüler/innendaten.</p> <p>Operationalisierung Gewalt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiche Aggressionen • Harte Aggressionen • Schuldeviantes Verhalten • Delinquentes Verhalten • Unterscheidung Täter- und Opferstatus <p>Operationalisierung SK: (Schüler/innenbefragung)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Didaktische Kompetenz der Lehrperson • Gerechtigkeit der Lehrperson • Förderkompetenz der Lehrperson • Diskursorientierung der Lehrperson • Schüler/innenorientierung • Partizipation im Unterricht • Partizipation in der Schule • Ausserunterrichtliche Angebote • Lehrer/innenintervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Einflussfaktor des elterlichen Erziehungsmilieus war stärker als jener der Schulkultur. • Innerhalb der Schulkultur war vor allem das Lehrer/innenhandeln ausschlaggebend. Aggressives Verhalten der Lehrperson und mangelnder Lebensweltbezug des Unterrichts zeigten einen positiven Zusammenhang mit dem Täterverhalten. • Die Schulklasse zeigte sich für die Erklärung der Gewaltthematik als relevanteres Sozialsystem als die Schulebene. • Die Atmosphäre unter den Mitschüler/innen spielte eine Rolle und trug zur Verstärkung des Täterverhaltens bei. • Das Wohlbefinden in der Klasse ging einher mit wenig Viktimisierung. Einmischung durch Schüler/innen hingegen ging einher mit mehr Viktimisierung (!).

(Fortsetzung Tabelle 2-4)

Autoren	Fragestellung	Operationalisierung/ Methode	Befunde
Tillmann et al., 2000	Wird Gewalt durch die Schule gefördert? Zusammenhänge zwischen schulischem Kontext und gewalttätigem Schüler/innenverhalten.	<p>Methode: Schüler/innenbefragung (N=3540). Korrelationen (Pearson's r), Regressions- und Varianzanalysen</p> <p>Operationalisierung Gewalt: Physische und psychische Gewalt</p> <p>Operationalisierung Schulkontext:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulform, Schulgrösse • Lernkultur • Sozialklima 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede im Gewaltvorkommen abhängig von der Schulform: Weniger Gewalt an Gymnasien, mehr Gewaltbelastung in Schulen für Lernhilfe. Differenzen in besagte Richtung bei der physischen Gewalt deutlicher als bei der psychischen Gewalt. • Kein Zusammenhang zwischen Schulgrösse und Häufigkeit der Gewalthandlungen. • Lernkultur: Schüler/innenorientierter Unterricht wirkte sich gewaltmindernd aus. • Sozialklima: Als Risikofaktoren zeigten sich die Restriktivität der Regelanwendung sowie die Desintegration in der Schülergruppe, gewaltmindernd wirkte die wahrgenommene Akzeptanz durch die Lehrpersonen. • Nach Schulklassen aggregierte Daten zeigen, dass Schulklassen mit schlechtem Klima eine signifikant höhere Gewaltintensität aufweisen als Klassen mit gutem Klima.

THEORIE

(Fortsetzung Tabelle 2-4)

Autoren	Fragestellung	Operationalisierung/ Methode	Befunde
Funk & Passenberger, 1999 „Nürnberger Schüler Studie“	Erfassung „der Determinanten der Gewalt an Schulen auf den Analyseebenen der Schüler, ihrer Schulklasse und ihrer Schule“ (S. 243)	<p>Methode: Schüler/innenbefragung der 7.-9. Schulklassen der Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien (N_{Schüler/innen}=1458)</p> <p>Mehrebenenanalyse: Individuum, Klasse, Schule</p> <p>Operationalisierung der Determinanten auf Schulebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schultyp • Anteil ausländischer Schüler/innen • Anteil Jungen • Anzahl Schüler/innen • Geschlecht der Lehrperson • Quantitatives Verhältnis von Lehrpersonen und Schüler/innen <p>Einstellungs-Indices zur Sozialisationsinstanz Schule:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mitgestaltungsmöglichkeiten • Lehrperson-Schüler/innen-Verhältnis • Schüler/innen-Schüler/innen-Verhältnis • Schulische Problembelastung 	<ul style="list-style-type: none"> • Die überwiegende Anzahl der statistisch signifikanten Prädiktoren der gewalttätigen Schüler/innenhandlungen war auf der Individual-ebene zu verorten. • Im Sozialkontext der Schule hatte die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen einen gewaltmindernden Einfluss. • Der Schulkontext hingegen erwies sich als wenig reliabler Prädiktor. Lediglich hinsichtlich vandalistischer Handlungen war die Grösse der Schule von Bedeutung.

*SK = Schulkultur

Die Gegenüberstellung der Studien zum Zusammenhang kultureller Faktoren der Schulen, wie kontextuelle Faktoren (Schultyp, Schulgrösse etc.), Sozialklima und Lernkultur, mit dem Gewaltausmass an Schulen zeigt zwar, dass die Schulkultur eine signifikante Einflussgrösse ist, gegenüber jener des familiären Erziehungsmilieus jedoch deutlich geringeren Erklärungswert hat. Andererseits wird auch ersichtlich, dass die Beziehungsgestaltung auf Klassenebene deutlich stärkere Effekte zeigt als Indikatoren auf der Ebene der Schule. Auf Klassenebene wiederum erweisen sich die Lehrperson-Schüler/innenbeziehung wie auch das Sozialklima unter den Schüler/innen als relevante Prädiktoren für das Gewaltausmass. Das Lehrer/innenhandeln im Sinne eines schüler- und schülerinnenorientierten Zugangs scheint ausserdem zu einer Gewaltminderung beizutragen.

Damit ist der zentrale Stellenwert der Sozialdynamik im Klassenverband aber auch der Lernkultur im Fokus. Offen bleibt bei diesen Analysen nach wie vor, welche konkrete Gestaltung der Schulkultur den Schulen zugrunde liegt. Es wird beispielsweise nicht erfasst, inwiefern die Schulen über Konzepte der Gewaltprävention verfügen, wie sie ihre Zusammenarbeit im Team gestalten und welche Erziehungskultur sie als Schule vertreten. Insofern ist es auch auf der Grundlage dieser Befunde nach wie vor schwierig, die Einflussgrösse der Schulkultur auf die Gewaltemergenz unter Schüler/innen zu beurteilen. Gesichert scheint jedoch die Tatsache, dass ein gutes Klima im Klassenverband und zwischen Lehrperson und Schüler/innen gewaltmindernd wirkt. Welche schulkulturellen Faktoren dieses Klima mitgestalten, bleibt hingegen eine offene Frage.

In einem nächsten Abschnitt soll vertieft auf die Analyse der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) eingegangen werden, da sie eine differenzierte Operationalisierung des Konzeptes Schulkultur vorgenommen hat.

Untersuchung der Forschungsgruppe Schulevaluation

Im Folgenden soll auf eine empirische Untersuchung eingegangen werden, welche die Verbindung zwischen Schulkultur und Gewaltprävention zum expliziten Forschungsgegenstand macht (Forschungsgruppe-Schulevaluation, 1998; Melzer, 2000). Die Forschungsgruppe (ebd.) formuliert keine eigentliche Definition von Schulkultur, versteht jedoch Schulkultur explizit als jenes Konzept, welches die Einzelaspekte des Wirkgefüges innerschulischer Gewaltursachen in sich vereint:

„Vielmehr scheint uns die Gesamtheit der an einer Schule sich vollziehenden pädagogischen Handlungskonzepte, Lern- und Erziehungsprozesse und der Interaktionszusammenhänge zwischen allen Schulbeteiligten, d.h. die institutionelle, pädagogische und organisatorische Ausgestaltung der Schule als Ganzer für das Ausmass abweichenden und gewalthaltigen Verhaltens evident“ (Melzer et al., 1998, S. 195).

Die Autoren präsentieren ein Modell des Wirkgefüges von Schulkultur und Gewalt, welches unter der Schulkultur die *Lehrer/innenprofessionalität* und die *sozial-räumliche Schulumwelt* subsumiert. Als Reaktion der Schülerschaft auf das schulkulturelle Entwicklungsniveau und die entsprechenden Handlungskonzepte führen sie die *Befindlichkeit der Schüler/innen* an, wobei sie diese auch als möglichen Auslösefaktor für Gewalt sehen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen und Schülerschaft im Bereich der *Gewaltregulation* stellen ebenfalls eine interaktionale Komponente und vermittelnde Dimension zwischen Schulkultur und Gewaltemergenz dar.

Das beschriebene Modell gewichtet die *Lehrer/innenprofessionalität* stark und erfragt bei den Schüler/innen insbesondere unterschiedliche professionelle Kompetenzen der Lehrperson (u. a. didaktische Kompetenz, Gerechtigkeit, Förderkompetenz, Schüler/innenorientierung, Diskursorientierung, aggressives Lehrer/innenhandeln, etikettieren des Lehrer/innenhandeln, pejoratives Lehrer/innenhandeln). Die *sozialräumliche Schulumwelt* der Schüler/innen erfasst neben dem Sozialgefüge der Klasse auch die Partizipation der Schüler/innen und die Schulökologie (Schulraumqualität und ausserschulische Aktivitäten).

Die Befunde der Analyse sowie die Operationalisierung des Gewaltbegriffs werden nachfolgend zusammengefasst.

Gewalt wird folgendermassen differenziert (ebd., 1998, S. 36f.):

- „*Weiche Aggressionen*“: Schüler/innen oder Lehrpersonen ärgern oder provozieren, hänseln, streiten, beschimpfen, Sachen anwerfen
- „*Harte Aggressionen*“: Prügeln, Sachen kaputt machen, Waffen tragen
- *Schuldevianz*: Unterrichtsstörungen, Mogeln, Schuleschwänzen
- *Ausserschulische Devianz*: Diebstahl, Schlägereien, Einbruch, Zerstörung fremden Eigentums

Insgesamt wurden für nachfolgend referierte Analysen die Daten von 3147 Schüler/innen aus drei Regierungsbezirken des Bundeslands Sachsen in die Analyse einbezogen. Es wurden unterschiedliche Schulformen (Förderschule, Mittelschule, Gymnasium) der 6. – 10. Klassenstufe berücksichtigt.

Ergebnisse der bivariaten Analysen zeigen signifikante Korrelationen zwischen allen erhobenen Aspekten der Schulkultur und den vier erwähnten Facetten der Gewalt. Die Effektstärke der Schulkultur liegt jedoch deutlich höher in bezug auf den Täterstatus als in bezug auf den Opferstatus, und die meisten Parameter der Schulkultur wirken stärker auf die weichen Gewaltformen als auf die härteren. Die Autoren gehen aufgrund ihrer Befunde davon aus, dass es deutlich schwieriger ist auf den Opferstatus Einfluss zu nehmen als auf den Täterstatus. Mehrebenenanalytisch wurden die Daten ausserdem auf Wirkzusammenhänge auf Klassenebene geprüft, wobei nun neben der Schulkultur auch Prädikto-

ren des Erziehungsmilieus sowie dem Prädiktor der sozialen Herkunft in die Analyse einbezogen wurden. Die Befunde weisen darauf hin, dass alle erhobenen Prädiktoren signifikante Effekte zeigen, dass jedoch der Einflussfaktor des Erziehungsmilieus stärker (Familie, Medienkonsum und Peer-Group) gewichtet als jener der Schulkultur (Lehrer/innenprofessionalität, Sozial-räumliche Schulumwelt, Befindlichkeit der Schüler/innen) und dieser wiederum stärker als der Prädiktor der sozialen Herkunft. Innerhalb der Schulkultur ist vor allem das *Lehrer/innenhandeln* ausschlaggebend.

Rostampour, Melzer und Schubarth (1998) stellen aufgrund der Mehrebenenanalyse fest, dass sich nur ein geringer Teil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable auf die Schulebene verteilt und diese bereits durch das einfachere Zweiebenen-Modell (Klassen- und Individualebene) mit erklärt wird und folgern daraus: „Wir können daher die Schulkultur als das für die Erklärung der Gewaltthematik relevantere Sozialsystem im Sektor Schule betrachten, das gleichzeitig zu einem beträchtlichen Anteil die Spezifika der entsprechenden Einzelschule mit repräsentiert“ (ebd., S. 228).

Kritisch anzumerken zur Studie und dem präsentierten Modell der Forschungsgruppe Schulevaluation gilt es m. E., dass sich das Konstrukt Schulkultur auf die Ebene des Individuums und der Klasse beschränkt und dabei die Ebene der Organisationsstruktur der Schule ausspart. Zentrale Teilaspekte der Schulkultur wie das Klima und die Kooperation im Lehrer/innenteam, Führungsstil der Schulleitung sowie Schulentwicklungsbemühungen werden nicht in die Analyse einbezogen. Insofern bleibt der angesprochene Entwicklungsaspekt einer Schule unberücksichtigt: *„Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Schulkultur und Gewalt nicht miteinander kompatibel sind und sich gegenseitig ausschliessen. Schulen, die massiv durch Gewalt belastet sind, verfügen kaum über eine positive Schulkultur, und umgekehrt ist davon auszugehen, dass Schulen mit positiver Schulkultur in der Lage sind, Gewalt wirksam zu begegnen und zu verhindern“* (Melzer, Mühl & Ackermann, 1998, S. 196).

Zitierte Annahme über die Inkompatibilität von Gewalt und Schulkultur ist ausserdem kaum vereinbar mit der geforderten Reaktionsfähigkeit der Schule auf Gewaltvorkommnisse. Sie impliziert ausserdem einmal mehr eine Konnotation von Schulkultur mit ausschliesslich positiven oder vielmehr idealisierten Attributen.

Insbesondere wird auch keine Analyse der Konfliktlösungsmöglichkeiten der Schulen gemacht. Die Mikro- und Mesoebene werden im sozialökologischen Modell der Schulkultur berücksichtigt, nicht aber die eigentliche Makroebene der Institution Schule. Insofern ist die Organisationskultur nicht berücksichtigt. Die Tatsache, dass die Autoren neben der Erziehungskultur auch die Lernkultur in ihre Untersuchung einbezogen, kann hingegen positiv gewertet werden. Der Befund, dass schulkulturelle Variablen geringere Effektstärken in bezug auf den Opfer- als auf den Täterstatus zeigen, bildet für die Prävention und Intervention ebenfalls einen zentralen Erkenntnisgewinn.

Im Kontext der Gewaltprävention wird meist die Erziehungs- und die Organisationskultur einer Schule berücksichtigt. Die Lernkultur wird dabei oft vernachlässigt. Daher sollen im

nächsten Abschnitt die Befunde der Studie von Tillman et. al. (2000) zusammenfassend dargestellt werden.

Einflussgrösse der Lernkultur

In Studien zur Untersuchung der Determinanten für die Erklärung des Gewaltvorkommens in Schulen wird die Lernkultur meist nicht berücksichtigt. Tillmann et al. (2000, S. 205) greifen dieses Forschungsdefizit in ihrer Studie zur Schüler/innengewalt auf. In ihrer Studie bezieht sich die Lernkultur auf didaktische und curriculare Aspekte der Lernumwelt. Zu nennen sind dabei die strukturellen Bedingungen des Lernarrangements, die Struktur der curricularen Angebote sowie die didaktisch-methodische Qualität der Lehr-Lernprozesse. Die Autor/innen finden interessanterweise durchaus signifikante Zusammenhänge zwischen den Berichten der Schüler/innen zu Gewalthandlungen und den Merkmalen der Lernkultur. Folgende Merkmale der Lernkultur wurden dabei erfasst:

- Schulraumqualität
- Sozialräumliche Aufenthaltsmöglichkeiten
- Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten
- Förderndes Lehrer/innenengagement
- Lebensweltbezug der Lerninhalte
- Schüler/innenorientierter Unterricht
- Erfolgchancen
- Leistungsdruck

Die Befunde der korrelativen Zusammenhänge zwischen den Merkmalen der Lernkultur und den physischen und psychischen Gewalthandlungen der Schüler/innen ergaben zwar relativ bescheidene, jedoch signifikante Zusammenhänge. Insbesondere ein schüler/innenorientierter Unterricht wie auch der Lebensweltbezug der Lerninhalte zeigten nennenswerte Korrelationen mit den Gewalthandlungen der Schüler/innen. In einer schrittweisen Regression wurden in der Folge Prädiktorvariablen eruiert, welche einen signifikanten Einfluss auf die abhängige Variable, die physischen oder psychischen Gewalthandlungen, hatten. Signifikante Einflussfaktoren waren dabei vor allem ein schüler/innenorientierter Unterricht, Lebensweltbezug der Lerninhalte und Zufriedenheit mit ausserunterrichtlichen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten. Dysfunktionalität schulischer Räumlichkeiten und Leistungsdruck erhöhten wie bereits erwähnt die Ausübung psychischer Gewalt (ebd., S. 219). Die Effektgrössen müssen mit 3 bis maximal 16% erklärter Varianz allerdings als eher gering eingeschätzt werden. Daher schliessen die Autoren auch mit dem Hinweis, dass pädagogisch-didaktisch gut gestaltete Schulen zwar eine gewalt-

mindernde Bedeutung haben, dass dieser Zusammenhang jedoch wesentlich geringer ausfällt als erwartet (ebd., S. 221).

Im nachfolgenden Kapitel interessiert, welche grundlegenden Zugänge die Gewaltprävention verfolgt und welchen Stellenwert die Arbeit an der Schulkultur dabei hat.

2.2.5 Zugänge zur Prävention von Gewalt

Sichtet man die Literatur zum Thema der Gewaltprävention, so fällt auf, dass eine Vielzahl von Präventionsprogrammen auf dem Markt ist. Die Programme und Weiterbildungsangebote richten sich an unterschiedliche Adressatenkreise. Angesprochen sind die Lehrer/innenprofessionalität im Umgang mit Konflikten und Aggression, curriculare Angebote mit Konflikttrainings für die Schüler/innen sowie programmatische Vorschläge zur Entwicklung der Schulkultur. Grundsätzlich kann Gewaltprävention entsprechend über drei Zugänge umgesetzt werden (eine vergleichbare Systematik findet sich auch in Kirchheim, 2005), nämlich über...

- die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen
- Interventionen Externer auf Klassenebene und
- über Schulentwicklungsprojekte

Schulkulturarbeit als Prävention von Gewalt kann vor allem letzterer Bemühung zugeordnet werden. Empirisch untersucht und evaluiert wurden bis anhin jedoch insbesondere Effekte von Lehrer/innenbildung und jene von Interventionen auf Klassenebene (vgl. Schick & Ott, 2002). Die Mehrzahl der curriculum-basierten Programme hat das Erlernen von prosozialem Verhalten zum Ziel. Die Lehrperson führt das Programm im Rahmen des Unterrichts während ausgewählter Stunden durch. Die Programme dienen der Primärprävention. Diese auf Klassenebene durchgeführten Programme zeigen gemäss den Autoren einer Metaanalyse (Howard, Flora & Griffin, 1999) insgesamt bescheidene Effekte.

Auf der Ebene der Erweiterung der Kompetenzen der Lehrpersonen im Umgang mit Gewalt wurden bislang ebenfalls nur wenige empirische Studien durchgeführt. Die Befunde deuten auf gewisse positive Effekte hin. Schick und Ott (2002) räumen in ihrer Übersichtsarbeit jedoch methodenkritisch ein, dass sich die Erhebungsverfahren stark unterscheiden, bisher keine Verhaltensbeobachtungen gemacht wurden und auch keine follow-up Untersuchungen vorliegen. Insofern sind die Studien weder vergleichbar noch sagen sie etwas über die Nachhaltigkeit der Präventionsbemühungen aus.

Bei den Gewaltpräventionsprogrammen für Schüler/innen sieht die wissenschaftliche Fundierung besser aus. Einige der Programme wurden in den letzten Jahren evaluiert. Die Metaanalyse von Schick und Ott zeigt, dass die Programme insgesamt eher geringe Effek-

te zeigen. Die Autoren führen die geringen Effekte auf die Zielgruppe zurück: Primärpräventive Programme wurden mit unauffälligen Schüler/innen durchgeführt, insofern kann auch keine grosse Verhaltensänderung erwartet werden. Andererseits wird auch in bezug auf die Präventionsprogramme kritisch darauf hingewiesen, dass bislang nur wenige Studien zu Langzeiteffekten vorliegen (Schick & Ott, 2002). Auch die Autoren des Gutachtens zu den „empirisch gesicherten Erkenntnissen über kriminalpräventiven Wirkung“ (Coester, Gossner, Rössner, Bannenberg & Fasholz, 2002) führen in ihrer Sekundäranalyse lediglich ein Präventionsprojekt auf, welches sowohl empirisch gesicherte Forschung und gleichzeitig auch gute Effekte aufweisen kann. Es handelt sich dabei um das Präventionsprojekt gegen Bullying von Olweus (1991). In Kapitel 2.2.8 wird dieses Projekt detailliert dargestellt und diskutiert.

Auf die Befunde zur Wirksamkeit von Schulentwicklungsprojekten soll im nachfolgenden Kapitel vertieft eingegangen werden.

2.2.6 Gewaltprävention als Entwicklungsprozess der Schulkultur

Wie die Theorielandschaft zeigt, wurde bisher die präventive Wirkung von Schulkultur bei Gewalt kaum empirisch überprüft. Sie wird vielmehr als Postulat oder Lösungsvorschlag gehandelt. Die Projektgruppe zur Jugendgewalt im Kanton Zug beispielsweise (Willi & Hornung, 2002) präsentiert eine detaillierte Bestandesaufnahme von Gewalterfahrungen Jugendlicher und schliesst mit einem Kapitel zur Prävention von Jugendgewalt. Die Autoren dieses Kapitels (Trempe & Spescha, 2002) präsentieren einen Massnahmenkatalog zu Handlungsfeldern in Familie, Schule und Freizeit. Für das Handlungsfeld Schule sehen sie themenspezifische Projektstage, die Schulung von Schüler/innen zu Peacemakers, partizipative Schulstrukturen, Pflege der Multikulturalität sowie Sprachintegration und Unterstützung durch Schulsozialarbeit vor. Sie schicken voraus, dass die Schule mit der Aufgabe der Gewaltprävention nicht weiter belastet, sondern auch von externen Fachleuten entlastet werden soll und fordern die Schulen gleichzeitig auf, schulkulturell aktiv zu werden:

„Für den Umgang mit Gewalt prägend dürfte vor allem die im (Schul-)Alltag gelebte Konfliktkultur sein. Gewaltprävention ist deshalb nicht nur eine Aufgabe der einzelnen Lehrperson, sondern eine besondere Verantwortung des ganzen Schulhausteams“ (Trempe & Spescha, 2002, S. 230).

Eine systematische Durchsicht der erziehungswissenschaftlichen Publikationen zu schulischer Gewalt zeigt, dass in der Diskussion geeigneter Präventionszugänge die Entwicklung der Schulkultur einen zentralen Schwerpunkt bildet.

Dann (1999) beispielsweise räumt zwar in seinem Beitrag zur „Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule“ ein, dass unter der Vielzahl publizierter Präventionsvorschläge nur wenige zureichend begründet sind. Ohne diesen Entscheid jedoch weiter zu begründen, beschränkt er sich auf Ausführungen zu kontextbezogenen Ansätzen, die auf eine Verbesserung des sozialen Gefüges der Schule zielen. Er führt beispielsweise das Konzept „Lebenswelt Schule“ (Hensel, 1993), ein soziales Lernprogramm in der Schule (Lerchenmüller, 1986) und das Konstanzer Trainingsprogramm (KTM) (Tennstädt, 1987) als empfehlenswerte Präventionsansätze gegen Aggression in der Schule auf. Eine Evaluation zu erstgenanntem Zugang steht aus - das Programm zum sozialen Lernen habe Erfolge gezeigt, wobei die Effekte nach einem halben Jahr im Vergleich zur Kontrollgruppe nivelliert waren. Das KTM zeigte gemäss Dann gute Erfolge in einer ersten Untersuchung, Nachuntersuchungen zur Überprüfung von Langzeiteffekten stehen jedoch ebenfalls aus. Einschränkend gilt es ausserdem anzumerken, dass der Aufbau des KTM nicht auf der Kontextebene der Schule ansetzt, sondern in einem Handbuch Hilfe zur Selbsthilfe, mit dem Ziel der Erhöhung der pädagogischen Kompetenzen im Umgang mit Störungen und Aggressionen im Unterricht, bietet.

Schubarth (2000) betont ebenfalls den Zusammenhang zwischen der Gestaltung der spezifischen Lern- und Erziehungsumwelt von Schule und dem Gewaltniveau einer Schule. Der Autor leitet damit den Präventionsgedanken ab, dass „Schule selbst durch entsprechende Gestaltung der Schul- und Lernkultur die Gewaltentwicklung in Schulen mehr oder weniger beeinflussen kann“ (ebd., S. 62). Bei seiner Bilanzierung der empirischen Gewaltforschung zu Interventions- und Präventionsmöglichkeiten kommt er allerdings zu einem ernüchternden Schluss:

„Leider liegen bisher kaum Ergebnisse von Evaluationsstudien zu konkreten Massnahmen bzw. Massnahmeprogrammen vor, so dass deren Wirksamkeit und Effektivität nur schwer zu beurteilen ist“ (ebd., S. 114). Bei einer systematischen Durchsicht der publizierten Präventionsprogramme konstatiert er, dass von elf referierten Programmen, welche in den Schulen Verbreitung finden, lediglich ein Konzept auf empirische Evidenz seiner Wirksamkeit zurückgreifen kann (ebd., S. 163). Es handelt sich dabei ebenfalls um das bereits erwähnte Konzept von Olweus (siehe Kp. 2.2.8).

Aufgrund seiner Literatursynopse formuliert Schubarth (2000) fünf Grundprinzipien wirksamer Aggressionsprävention (ebd., S. 164):

1. Qualität Lehrperson-Schüler/innen-Beziehung entwickeln
2. Ermöglichen von sozialem Lernen
3. Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems
4. Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes
5. Ermöglichung von sozialer Identität

Zudem leitet er folgende zentrale Elemente der Gewaltprävention ab (nach Schubarth, 2000, S. 114):

- Einzelmassnahmen greifen zu kurz; umfassende ebenenübergreifende Konzepte sind nötig.
- Die Zusammenarbeit der Schule mit anderen ausserschulischen Institutionen ist zentral.
- Prävention setzt geeigneterweise bei der Gestaltung der Interaktionen an.
- Schüler/innen und Lehrpersonen werden in ihren sozialen Kompetenzen gestärkt.
- Die Bedeutung der Peer-group sowie
- der besonderen örtlichen Gegebenheiten müssen berücksichtigt werden.

Und abschliessend wird einmal mehr auf die Relevanz der Schulkultur hingewiesen:

„Die Untersuchungsergebnisse bestätigen insgesamt - und dies ist wohl eines der Hauptergebnisse -, dass Fortschritte bei der Schul- und Jugendhilfeentwicklung als Gewaltprophylaxe gewertet werden können. Anders gesagt: Eine „gute Schule“ und eine präventive Jugendhilfe, die eine angemessene Lebensführung für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht, sind die beste Gewaltprävention“ (Schubarth, 2000, S. 115).

Die Frage nach der „guten Schule“ wurde in Kapitel 2.1.2 bereits eingehend diskutiert. Es scheint nahe liegend und plausibel, dass eine gute Schule ein gutes Zusammenleben ermöglicht. Offen bleibt aber meines Erachtens nach wie vor, wie das „Gute“ konkret gestaltet wird.

Tillmann und seine Forschungsgruppe (2000) präsentieren aufgrund ihrer Forschungsbefunde im Bereich der Gewaltprävention ebenfalls einen Massnahmenkatalog, welcher folgende Punkte umfasst:

- Entwicklung der Lernkultur: u. a. Leistungsdruck vermeiden, gerechte Chancenstruktur
- Entwicklung des Sozialklimas: Gemeinschaft fördern, Beziehungspflege, Konfliktverhalten der Lehrpersonen verbessern, soziale Kompetenzen der Jugendlichen erweitern
- Regeln und Grenzen auf Klassen- und Schulebene definieren und durchsetzen
- Reflexive Jungen-Mädchen Erziehung
- Medienerziehung
- Etikettierung schwieriger Schüler/innen vermeiden: diagnostische und interaktive Kompetenzen der Lehrpersonen stärken
- Kooperation mit Stadt bzw. Gemeinde
- Prävention als Entwicklung der Schulkultur

Es fällt auf, dass die Entwicklung der Schulkultur als sozusagen unabhängige Dimension aufgeführt wird. Es können jedoch die meisten der aufgeführten Massnahmen der Ebene der Schulkultur subsumiert werden, wenn man die Lern-, die Erziehungs- sowie die Organisationskultur als Teilaspekte der Schulkultur betrachtet. Es bleibt dabei offen, *wie* die Schulkultur geeigneterweise (weiter-)entwickelt werden könnte, um gewaltpräventiv zu wirken. Den Ausführungen zu den Stufen der Prävention ist jedoch zu entnehmen, dass die Entwicklung der Schulkultur insbesondere der Primärprävention zugedacht wird:

„Primäre Prävention richtet sich in der Schule auf den Abbau potentiell gewaltfördernder Elemente und auf die Entfaltung einer entwicklungsfördernden pädagogischen Schulkultur. Damit ist die primäre Gewaltprävention weitgehend identisch mit der pädagogischen Qualitätsentwicklung“ (ebd., S. 323).

Nachfolgend werden evaluierte Präventionsprogramme diskutiert, welche neben Einzelaktivitäten auf Klassenebene oder Fortbildungen auf Ebene der Lehrpersonen ausdrücklich gesamtschulische Aktivitäten – im Sinne der Organisationskultur – in ihre Präventionsbemühungen einbezieht.

2.2.7 Evaluierte Präventionsprogramme mit Berücksichtigung der Schulebene

Die bereits erwähnte Metaanalyse von Howard, Flora & Griffin (1999) zu den vorhandenen Gewaltpräventionsprogrammen gibt Aufschluss über Art und empirische Evidenz der angebotenen Programme.

Die unten aufgeführte Tabelle gibt einen Überblick über die in der Metaanalyse zitierten empirischen Studien, welche die Ebene der Schule in die Präventionsbemühungen gegen Gewalt einbeziehen. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die in der Metaanalyse unterschiedenen Ebenen nicht mit den in vorliegender Arbeit definierten Ebenen der Schulkultur (Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur) übereinstimmen. Die Autoren differenzieren zwischen Präventionsbemühungen auf der Ebene der Klasse, der Elternschaft, der Schule sowie individuelle Betreuung von Schüler/innen.

Tabelle 2-5 Berücksichtigte Präventionsprogramme der Metaanalyse von Howard, Flora & Griffin (1999)

Autoren, Jahr	Ebenen der Prävention	Programm	Abhängige Variablen (Outcome measure)	Befunde
Krug, Brener, Dahlberg, Ryan & Powell, 1997	K, S, E	K: PeaceBuilders Programm (Curriculum basiertes Training prosozialen Verhaltens) E: Informationsbroschüre zu PeaceBuilders mit Erziehungsratschlägen S: Alle Klassen der Experimentalschule haben PeaceBuilders durchgeführt	Anzahl Konsultationen bei der Schulkrankenschwester (aufgrund physischer Verletzungen)	Anzahl Verletzungen in Experimentalschulen stabil, in den Kontrollschulen jedoch im gleichen Zeitraum ein deutlicher Anstieg (um 56%).
Hausmann, Pierce & Briggs, 1996	K, S, E	K: Fenway Project (Soziale Aktivitäten) S: Unterschiedliche Aktivitäten mit Schüler/innen E: Kontakte und Einbezug ins Fenway Project	Schulabschlussrate	Ausschlussrate bei Klassenintervention gefährdeter Schüler/innen sinkt; unterschiedliche Einzelaktivitäten in der ganzen Schule zeigen ebenfalls eine Wirksamkeit, jedoch weniger deutlich.
Olweus, 1991	K, S, E	S: Fragebogenerhebung, Pädagogischer Tag zu Gewalt, Schulkonferenz, Pausenaufsicht, Schulhofgestaltung, Kontakttelefon, Kooperation Lehrperson-Eltern, Arbeitsgruppen von LP und Eltern K: Klassenregeln gegen Gewalt, Klassengespräche, Rollenspiele, Kooperatives Lernen, Klassenaktivitäten, Kooperation Elternrat-Lehrperson E: Information und Einbezug, Diskussionsgruppen	Bully/victim Häufigkeit	50% Reduktion von Bullying

Legende: K = Klasse; S = Schule; E = Elternhaus

Eingang in ihre Metaanalyse fanden lediglich Programme, deren Evaluationsdesign auf einem Kontrollgruppendesign oder aber auf wiederholten Messzeitpunkten basierte. Damit schieden von insgesamt 44 evaluierten Präventionsprogrammen bereits wieder 31 aus, so dass lediglich 13 Programme in die Metaanalyse aufgenommen wurden. Das strenge Auswahlkriterium der Autoren deutet aber bereits auf den Notstand empirischer Evidenz für die Wirksamkeit postulierter Präventionsbemühungen hin. Neun dieser Programme fokussierten lediglich die Klasse als Interventionseinheit, vier berücksichtigten auch den Einbezug des Elternhauses und *drei* bezogen auch die Schulebene mit ein (Hausmann et al., 1996; Krug et al., 1997; Olweus, 1991). Interessant ist dabei der Befund von Hausmann, Pierce und Briggs (1996), welche die Prävention auf Klassenebene jener auf Schulebene gegenüberstellt. Leider bezieht sich die als „school-based prevention“ ausgewiesene Präventionsbemühung auf eine unkoordinierte Sammlung von Einzelaktivitäten, wie Präsentationen der Gesamtschule zur Gewaltprävention, Kurse zu den Themen „Tod und Sterben“ oder aber Einzelberatungen als Reaktion auf eine Reihe von Schüler/innensuizide. Insofern handelt es sich nicht um Schulkulturarbeit im Sinne der vorliegenden Arbeit. Vielmehr sagt die Studie etwas darüber aus, ob sich Präventionsbemühungen im „Giesskannenprinzip“ ebenso bewähren wie gezielte Projekte mit gefährdeten Schüler/innen. Der Erfolg der Präventionsbemühungen wurde in dieser Studie am Rückgang der Schulausschlussrate gemessen. In der Hälfte der Fälle waren die Ausschlussgründe auf Gewalthandlungen oder störendes Verhalten im Unterricht zurückzuführen. Die klassenbezogene Intervention zeigt in dieser Studie signifikante Effekte, die Präventionsbemühungen auf der Ebene der gesamten Schule zeigen hingegen weniger deutliche Effekte.

Auch der Zugang über das PeaceBuilders Programm suggeriert zwar ein gesamtschulisches Engagement, die Vernetzung der Schüler/innenaktivitäten auf Teamebene ist jedoch aus der programmatischen Anlage her nicht gegeben. So gesehen kann auch in diesem Fall nicht von einer schulkulturellen Arbeit im engeren Sinne gesprochen werden.

Damit bleibt einzig das umfassende Interventionsprojekt von Olweus (1991; 1995) übrig, welches tatsächlich einen roten Faden durch die Bemühungen auf den unterschiedlichen Ebenen (Schule, Klasse, Schüler/in, Eltern) zieht. Olweus' Präventionsprogramm zielt darauf ab, Bullying-Probleme zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern. Auf die Präventionsinhalte und deren Evaluation wird im nachfolgenden Kapitel vertiefter eingegangen, da es (auch) an der Schulkultur im umfassenden Sinn ansetzt. Ergänzend werden zwei weitere Schulprogramme vertieft betrachtet, da sie trotz unterschiedlicher Ziele etwas gemein haben: Alle drei Programme arbeiten in unterschiedlicher Art an der jeweiligen Schulkultur.

2.2.8 Drei Präventionsansätze mit Einbezug der Schulkultur

Im Folgenden werden drei Präventionsprogramme ausgeführt, da sie den Aspekt der Schulkultur in ihre Programmatik einbeziehen. Es handelt sich dabei um folgende Programme:

1. Schulbasiertes Interventionsprogramm von Olweus
2. Sheffield Project
3. Just Community

Projekt 1: Schulbasiertes Interventionsprogramm von Olweus

Das Programm beginnt mit einer Befragung der Schüler/innen, wobei die Erkenntnisse über das Ausmass des Bullying Problems an einem pädagogischen Tag dem ganzen Schulpersonal präsentiert wird. Danach werden Arbeitsgruppen gebildet und sowohl auf Schul-, Klassen- als auch auf individueller Ebene Angebote geschaffen. Die Eltern werden ebenfalls über die Präventionsbemühungen laufenden informiert (Olweus, 1996). Die Aktivitäten auf Klassen- und Individuumsebene sollen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Von Interesse ist der Einbezug und die Aktivierung auf der gesamtschulischen Ebene.

Folgende Aktivitäten bilden die Kernelemente der Präventionsbemühungen auf Schulebene (aus Olweus, 1996, S. 69):

- Fragebogenerhebung zur Erfassung des Gewaltausmasses
- Pädagogischer Tag zu Gewalt und Gewaltprävention
- Schulkonferenz zur Verabschiedung des Präventionsprogrammes
- Organisation der Pausenaufsicht
- Gestaltung des Schulhofes
- Kontakttelefon
- Kooperation Lehrkräfte – Eltern
- Arbeitsgruppe von Lehrpersonen zur Entwicklung des Schulklimas
- Arbeitsgruppen der Elternräte

Olweus spricht dabei nicht explizit von der Entwicklung der Schulkultur. Meines Erachtens zielen die schulischen Aktivitäten aber in hohem Masse auf die definierenden Struktur- und Prozessmerkmale der Schulkultur. Auf struktureller Ebene wird das Lehrpersonal sensibilisiert für die Gewaltthematik, insofern werden geteilte *Werte* und *Normen* zur Be-

urteilung und zur Handlungsnotwendigkeit erarbeitet. Ebenso werden durch die formale Organisation der *Entscheidungsfindung* in den pädagogischen Konferenzen bestehende Strukturen genutzt, um bezüglich der Handlungsstrategien einen *pädagogischen Konsens* zu finden. Es werden weitere Gefässe (und somit Strukturen) geschaffen, welche die *Beziehungspflege* und den *Austausch* bezüglich Gewaltvorkommnissen erleichtern (Kontakttelefon, Arbeitsgruppen). Die *Kooperation* wird institutionalisiert und die *räumliche Umwelt* wird ebenfalls gestaltet. Olweus nennt basierend auf den Forschungserkenntnissen zu aggressivem Verhalten ein Set von Schlüsselprinzipien als zentrale Bausteine für das Präventionsprogramm:

„It is considered important to try to create a school (and ideally, also home) environment characterized by warmth, positive interest, and involvement from adults on one hand and firm limits to unacceptable behaviour on the other. Third in cases of violations of limits and rules, nonhostile, nonphysical sanctions should be consistently applied. Implied in the latter two principles is also a certain degree of monitoring and surveillance of the students' activities in and out of school (Patterson, 1986). Finally, adults are supposed to act as authorities at least in some respects“ (Olweus, 1991, S. 443).

Olweus nimmt damit Bezug auf das Modell des favorisierten autoritativen Erziehungsstils (Baumrind, 1967; Maccoby & Martin, 1983) und überträgt dieses auf den Erziehungsauftrag der Schule.

Die Gestaltungs- und Koordinationsmassnahmen, welche mit dem Präventionsprogramm eingeführt oder intensiviert werden, könnten ebenso gut auf den Bereich der Gesundheits-erziehung oder der interkulturellen Pädagogik übertragen werden. Im Prinzip geht es in erster Linie darum, das Lehrpersonal und die Elternschaft für die Thematik zu sensibilisieren und Gefässe für eine optimale Vernetzung und eine gute Kooperation zu schaffen. Themenspezifisch sind schlussendlich lediglich die Unterstützungsangebote, sowie die in den geschaffenen Gefässen behandelten Themen.

Das Präventionsprogramm wurde in 42 norwegischen Schulen sorgfältig evaluiert (Olweus, 1991), wobei als abhängige Variable die Veränderung bezüglich des Ausmasses erlebten und ausgeübten Bullying interessierte. Die Abnahme des Bullying vom ersten Messzeitpunkt zum dritten Messzeitpunkt 20 Monate nach Beginn des Präventionsprogramms beträgt beachtliche 50%. Olweus stellte auch schulklimatische Veränderungen fest: verbesserte Ordnung und Disziplin, positivere Sozialbeziehungen und eine positivere Einstellung gegenüber Schule wurden berichtet. Interessant ist auch der Befund, dass die Schüler/innen sich in der Pause wohler fühlten (Olweus, 1996). Obschon das ebenenübergreifende Präventionsprogramm nachweislich positive Effekte auf das Gewaltvorkommen in den Schulen hatte, bleibt nach wie vor offen, welche Aspekte des Präventionsprogramms welchen Effekt nach sich ziehen. Insofern kann die Einflussgrösse der schulkulturellen Bemühungen auf die Abnahme des Bullying nicht isoliert untersucht werden.

Projekt 2: Das Sheffield Interventionsprogramm

Dieses Programm wurde in 23 englischen Schulen der Primar- und Sekundarstufe durchgeführt und evaluiert (Sharp & Smith, 1993; Smith, 1999). Die Ausgangslage der Intervention wurde in Anlehnung an das Programm von Olweus konzipiert. D.h. es wurden auf der Basis des Fragebogens von Olweus Daten zum Gewaltausmass in der Schule erhoben, bevor das eigentliche Präventionsprogramm startete.

Das zentrale Kernstück dieses Programms ist jedoch das Ziel einer schulübergreifenden Verfahrensweise („whole-school policy“) gegen Mobbing. Gemeinsam mit den Schulrepräsentant/innen wird die Schulkultur entwickelt, wobei

- ein Anti-Mobbing Netzwerk aufgebaut und
- Wissen über Bullying vermittelt wird,
- Eltern und Schüler/innen in die Gestaltung der Verfahrensweise einbezogen
- und Strategien zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der schulischen Bemühungen ausgearbeitet werden.

Die Einführung des Programms dauerte je nach Schule unterschiedlich lange, jedoch bis zu einem Jahr. Die Autoren weisen darauf hin, dass nicht alle Schulen tatsächlich bis zur Implementation des Programms vorgestossen sind. Die Evaluation zeigt, dass in 12 von 16 Primarschulen und in fünf von sieben Sekundarschulen eine deutliche Abnahme des schulischen Plagens beobachtet wurde. Die Autoren geben aber zu bedenken:

„There were wide variations among schools in how quickly and thoroughly they implemented whole school-policies and how much effort they put into the other interventions. Generally, schools which put more time and effort in to anti-bullying measures, and which consulted widely in hole-school policy development, had the best outcomes in reducing bullying. Success in taking action required the commitment of at least one member of staff as coordinator of interventions against bullying, and the clear support of senior management for that person“ (ebd. S. 83).

Dieser Befund legt die Vermutung nahe, dass die bestehende Schulkultur den Effekt des Programms in den Einzelschulen beeinflusste. Interessant wäre beispielsweise die Prüfung der Hypothese, wonach ein solches Schulprogramm dort auf fruchtbaren Boden stösst, wo bereits aktiv Schulentwicklung betrieben wird und Strukturen zur Weiterentwicklung etabliert sind. Vorhandene Strukturen würde auch die unterschiedliche Dauer der Einführung eines solchen Programms bis zur Implementation erklären. Es bestehen jedoch in den refe-

rierten Studien keine Angaben zu schulkulturellen Variablen und deren Einfluss auf die Effektivität der Bemühungen.

Projekt 3: „Just Community“- Schulen

Im Folgenden soll ein Reformprogramm vorgestellt werden, welches nicht eigentlich auf die Prävention von Gewalt zielt, jedoch als zentrales Anliegen die Entwicklung einer gerechten Schulgemeinschaft zum Ziel hat. Insofern geht es indirekt von einer expliziten Vorstellung einer positiven (demokratischen) Schulkultur aus und ist für vorliegenden Untersuchungsgegenstand von besonderem Interesse.

Im Ansatz zur gerechten Schulgemeinschaft berufen sich die Autoren (Oser, 2000; Oser & Althof, 1996, 2001) auf das Konzept der Just Community von Kohlberg, welches in erster Linie die Moralentwicklung der Kinder und Jugendlichen im Fokus hat. Das Hervorbringen von „moralischen, sozial engagierten, empathiefähigen und diskursgewohnten jungen Menschen“ (Oser & Althof, 2001, S. 233) steht dabei im Zentrum.

Zur Frage, inwiefern dieser Ansatz auch als Zugang zur Gewaltprävention verstanden werden kann, nehmen die Autoren nur am Rande Stellung, geht es ihnen doch nicht in erster Linie um die Gewaltprävention. Diese wird lediglich durch die moralische Struktur des Modells impliziert. Gehen wir jedoch davon aus, dass empathiefähige und verantwortungsbewusste Menschen, welche den demokratischen Diskurs pflegen, ihre Bedürfnisse nicht mit Fäusten und Intrigen durchsetzen, dann handelt es sich bei diesem Modell auch um einen schulkulturellen Ansatz zur Gewaltprävention. Die Autoren erklären schulische Aggression über mangelnde Einbindung der Schülerschaft in die Entscheidungsstrukturen und deuten aggressives Schüler/innenverhalten als Akt der Frustration gegen strukturelle Gewalt der Schule (vgl. Oser, 2000). Er nennt dies gelernte Hilflosigkeit oder institutionelle Hilflosigkeit, welche er wiederum als mögliche Ursache für erhöhte schulische Gewaltbereitschaft sieht.

„Advance confidence in one’s ability is, evidently, a major precondition to experience self-efficacy. Forced helplessness, in opposition, may be responsible for increased school violence“ (ebd., S. 545).

Oser präsentiert die gerechte Schulgemeinschaft als Modell, um gerade diese strukturelle Gewalt aufzubrechen: *Partizipation* und *demokratische Entscheidungsfindungen* sind die Kernelemente des Reformprogramms. Folgende Ausführungen zeigen auch, dass die gerechte Schulgemeinschaft durchaus als Modell für die Gestaltung einer positiven Schulkultur verstanden wird:

„When teachers and students can structure their day, plan with colleagues in a team and create a school culture within their school, they experience a sense of freedom from the typical *Procrustean bed* that occupies most schools. Teachers have the feeling that they are effective and this gives them a professional sense of wellbeing. Students are „co-effective“. Such participation occurs in the sense of a gradually unfolding autonomy in the school, whereby the distribution of decision-making competence is shifted to new coordinates and is no longer simply a transmission of power from the administration to the principals“ (ebd., S. 550).

Obschon also das Reformprogramm nicht entwickelt wurde, um gewaltpräventiv zu wirken, sondern um Schüler/innen zu demokratisch und sozial verantwortlichen Bürger/innen zu erziehen, wird gleichzeitig Einfluss auf das System Schule genommen. Vordergründig zielt das Programm auf Lerneffekte bei den Schüler/innen, eingeführt werden jedoch demokratische Strukturen auf Schulebene. Damit verspricht sich der Autor eine Auflockerung rigider schulischer Strukturen, welche von Schüler/innenseite mit Aggression und Gewalt beantwortet werden könnten. Das Just-community Programm kann insofern als Programm gegen *strukturelle* schulische Gewalt bezeichnet werden. Die Kernelemente des Reformprogramms sind identisch mit den eruierten definierenden Merkmalen positiver Schulkultur: Kooperation aller schulischer Protagonist/innen, Partizipation, Beziehungspflege und demokratische Entscheidungsfindung. Die Entwicklung der gerechten Gemeinschaft ist mit relativ grossem zeitlichem Aufwand und Engagement verbunden. Auf eine detaillierte Ausführung der Inhalte von Just Community muss hier aus Platzgründen verzichtet werden. Als Kernelemente der moralischen Erziehung können jedoch folgende institutionalisierten Gefässe der Auseinandersetzung genannt werden (vgl. Oser & Althof, 2001):

- Regelmässige *Gemeinschaftsversammlungen* zum Meinungsaustausch und Entscheidungsfindung schulischer Belange
- *Vorbereitungsgruppen* aus Schüler/innen und Lehrpersonen, welche zentrale Anliegen für die Präsentation in der Gemeinschaftsversammlung aufbereiten
- *Fächerspezifische Dilemma-Diskussionen* zur Erarbeitung moralischer Problemstellungen

Die wissenschaftliche Begleitung solcher Reformbemühungen konnte in drei Schweizer Schulen im Rahmen einer Langzeitstudie von insgesamt vier Jahren durchgeführt werden. Referiert werden die Befunde aus einer Grundschule mit Kontrollgruppe (Vergleichsschule ohne Just Community) (Oser & Althof, 2001). Die Daten zeigen, dass die Kinder der

Interventionsschule in bezug auf die Dimensionen *Gefühl der Zugehörigkeit, soziale und moralische Orientierungen und Verhaltensweisen, Haltung zur Schule und zum Lernen*, signifikant besser abschnitten als die Kinder der Kontrollschule. Entgegen der bekannten Tendenzen abnehmender Schulfreude, bleibt das Wohlbefinden in der Schule in den Interventionsklassen konstant. Im Zusammenhang mit Gewaltprävention ist der Befund von besonderem Interesse, dass das aggressive Verhalten (Zerstörung von Gegenständen, körperliche Gewalt) von Kindern der Sonderklassen deutlich abnahm.

Oser (1996; 2000) präsentiert ausserdem ein Modell der professionellen Problemlösung, wobei er die Stufen der Moralentwicklung auf die Entscheidungsfindung im Lehrer/innenberuf adaptiert. Im Rahmen der professionellen Moral definiert der Autor folgende Formen der Entscheidungsfindung, welche in schulischen Konfliktsituationen entstehen können:

- Vermeidung (Verantwortung wird erlebt, jedoch nicht akzeptiert)
- Delegation (Verantwortung wird erlebt und an eine Autorität delegiert)
- Unilaterale Entscheidungsfindung (Verantwortung wird spontan wahrgenommen und das Problem wird unmittelbar gelöst)
- Diskurs I (Diskussionen auf der Grundannahme, dass alle die Argumentation verstehen können)
- Diskurs II (Entscheide werden kooperativ gefällt)

Diese diskursiven Präferenzen sind qualitativ hierarchisch zu verstehen. Ausserdem verfügt ein funktionales oder erfolgreiches System über einen hohen diskursiven Standard. Dieses Modell zur professionellen und gerechten Lösungsfindung auf Systemebene bietet einen wertvollen und normativ ausdifferenzierten Zugang zur Erweiterung des Modells einer gewaltpräventiven Schulkultur:

Untersuchungen zur Diskurshaltung der Lehrpersonen zeigen, dass Schüler/innen ihre Lehrpersonen mit Diskurshaltung II als gerechter, respektvoller und klimapositiver wahrnehmen (vgl. Oser & Althof, 1996, S. 35).

2.3 Integration Schulkultur – Gewaltprävention

Das Ausmass und die Entstehungsbedingungen schulischer Gewalt wurden in den letzten zwei Jahrzehnten breit erforscht (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; H. G. Holtappels, Heitmeyer, Melzer & Tillmann, 1999; Tillmann et al., 2000; Schubarth, 2000). Auf der Basis dieser Befunde wurden Massnahmen abgeleitet und in Präventionsprogramme eingebettet, deren Wirksamkeit nur sehr vereinzelt wissenschaftlich evaluiert wurden (z. B. bei Olweus, 1996).

Im Hinblick auf die Zuordnung von Präventionsbemühungen wird grundsätzlich zwischen primärer, sekundärer und tertiärer Prävention unterschieden (Caplan, 1964). Die Primärprävention hat zum Ziel das Auftreten von Gewalt zu verhindern. Das frühzeitige Erkennen von sich anbahnenden Gewaltproblemen entspricht der Bemühung der Sekundärprävention und die tertiäre Prävention interveniert bei bestehenden und andauernden Gewaltproblemen. Die Schulkultur entfaltet – so die Hypothese – ihre Wirkung insbesondere auf primärer und sekundärer Ebene. Insofern sollte sie im Sinne der Primärprävention helfen, dass Konflikte und Aggressionen nicht zu Gewalt eskalieren. Sie sollte aber auch sekundärpräventiv Wirkung zeigen, indem Schulen mit positiver Schulkultur auf entstehende Konflikte mit Gewaltpotential achtsam und konstruktiv zu reagieren vermögen. Es kann konstatiert werden, dass eine Vielzahl von Programmen zur Gewaltprävention existieren, welche eine ebenso breite Palette von Massnahmen vorschlagen. Die Primärprävention von Gewalt rekuriert aber mangels empirischer Befunde zur Wirksamkeit von Präventionsbemühungen auf das Vertrauen in die gute Schule und setzt auf allgemeine Prinzipien der Schulentwicklung (vgl. dazu auch Schubarth, 2000; Tillmann et al., 2000).

Den Erkenntnissen aus der Gewaltforschung entspringt die Überzeugung, dass Ansätze der Prävention auch im Sinne der Primärprävention am Besten auf allen Ebenen ansetzen und alle Beteiligten (Schulpersonal, Schüler/innen, Eltern) in den Prozess einbinden (vgl. auch Kirchheim, 2005). Auf der Ebene der Primärprävention, welche für alle Schulen Gültigkeit hat, setzen die propagierten Angebote oft auf unspezifische Programme, welche de facto als pädagogische Qualitätsentwicklung auch für andere relevante Fragestellungen im Bereich der Erziehung (u. a. interkulturelle Pädagogik, Gesundheitsförderung) Gültigkeit haben. Grundsätzlich gehen die Ansätze auf dieser Ebene davon aus, dass die „gute Schule“ auch eine gewaltarme Schule ist (vgl. Tillmann et al., 2000).

Die gute Schule wird dabei verstanden als Schule, welche an ihrer Qualität arbeitet und sich stetig weiterentwickelt. Insofern ist damit eine positive Schulkultur angesprochen (vgl. Kp. 2.1.5 Arbeitsdefinition von Schulkultur). Welche Qualitäts- und Entwicklungsmerkmale tatsächlich gut sind, wird leider oft impliziert ohne der Schule konkrete oder auch überprüfbare normative Wegweiser zu präsentieren. Und wie in den Ausführungen zum Konzept der Schulkultur bereits erörtert wurde, besteht auch innerhalb dieses Forschungsstranges kein eigentlicher Konsens bezüglich der spezifischen Ausgestaltung von Schulkultur, um das Prädikat „gut“ zu erhalten.

Kongruent zur theoretischen Konzeption des Begriffes „Schulkultur“ werden die Beziehungspflege, die basisdemokratischen Strukturen, der Einbezug aller Beteiligten, eine gute Kooperation, Aktivitäten für den Zusammenhalt und die Identitätsfindung als positiv und gewaltmindernd postuliert (vgl. Dann, 2000; Schubarth; 2000). Auf der Ebene der pädagogischen Haltung auf Schulebene wird die Auseinandersetzung mit Normen bezüglich des Schüler/innen- und Lehrer/innenverhaltens als wichtig erachtet. Insofern besteht auf

der Ebene der Erziehungs- und bis zu einem gewissen Grad auch der Organisationskultur Einigkeit in bezug auf gewaltmindernde positive Kulturelemente.

Es gibt jedoch auch konträre Befunde und Ansichten beispielsweise über die Gestaltung der Lernkultur. Einige Autoren sehen einen Zusammenhang zwischen Leistungsorientierung und Gewaltemergenz (Holtappels & Meier, 1997). Die Untersuchung von Tillmann et al. (2000, S. 299f.) zeigt beispielsweise, dass eine förderliche Lernkultur einen (bescheidenen) gewaltmindernden Effekt haben. Die Befunde beziehen sich auf körperliche Formen der Gewaltausübung. Die Dimensionen der Lernkultur sind: Schüler/innenorientierter Unterricht, Lebensweltbezug, förderliches Engagement der Lehrperson, geringer Leistungsdruck und hohe Erfolgschancen. Die Vertreter der Schulqualitätsforschung hingegen unterstreichen die Bedeutung der Betonung von Leistung als wesentliches Merkmal guter Schulen, wobei die Güte oft an der schulischen Performanz gemessen wird (z. B. Steffens & Bargel, 1995).

Auf der Ebene der Sekundär- wie auch der Tertiärprävention mit intervenierendem Charakter, werden jedoch auch Spezifika aus der Gewalt- und Aggressionsforschung berücksichtigt. Dazu gehören beispielsweise Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit zu Gewalt und Mobbing oder die Einsicht, dass Regeln und geteilte Normen in bezug auf Grenzen und Konsequenzen von Regelverstößen sowie der Verzicht auf Etikettierung von Schüler/innenverhalten (z. B. Alsaker, 2003; Schubarth, 2000) zentral sind.

Die ebenenspezifischen Kernmerkmale gewaltpräventiver Bemühungen, wie sie in vorliegender Arbeit über verschiedene Zugänge gesammelt wurden, werden in der folgenden Tabelle zusammengestellt:

Tabelle 2-6 Übersicht über empirische Korrelate von Schulkultur und Gewalt

SCHULKULTUR		
Erziehungskultur	Organisationskultur	Lernkultur
Lehrperson-Schüler/innen-Beziehung (Funk & Passenberger, 1999; Tillmann et al., 2000), spezifisch: <ul style="list-style-type: none"> • Vermeiden restriktiven Lehrer/innenverhaltens (Schubarth, 2000, Tillmann et al., 2000) • Vermeiden aggressiven Verhaltens der Lehrpersonen (Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998) • Partizipationsmöglichkeiten (als Bestandteil der L-S Beziehung bei Tillmann et al., 2000) Lehrer/innenprofessionalität: im Umgang mit Problemen (Oser & Althof, 1996): <ul style="list-style-type: none"> • Integration in Schüler/innengruppe / Desintegration (Schubarth, 2000; Tillmann et al., 2000) • Vermeiden von Etikettierungsverhalten (vgl. Tillmann et al., 2000, S. 253) 	Beziehungspflege* Einbezug aller Beteiligter, Partizipationsmöglichkeiten (Schubarth, 2000) Öffnung der Schule gegen aussen* Kooperation zwischen Lehrpersonen*	Förderndes Lehrer/innenengagement (Holtappels & Meier, 1997; Tillmann et al., 2000) Lebensweltbezug (Tillmann et al., 2000) Schüler/innenorientierter Unterricht (Tillmann et al., 2000)

Legende: Die mit (*) gekennzeichneten Dimensionen der Organisationskultur werden in der Schulqualitätsforschung als zentrale Merkmale aufgeführt, es fehlen jedoch empirische Korrelate zur Überprüfung der Wirksamkeit für die Prävention von Gewalt.

Die fundierte Evaluation des Präventionsprogrammes von Olweus (1991; 1996) kann zwar den präventiven Teilaspekt der Bemühungen auf schulkultureller Ebene nicht isolieren, aber die Wirksamkeit des ebenenübergreifenden Präventionspaketes stützt weiterhin die Hoffnung, dass Schule im Umgang mit Gewaltphänomenen etwas bewirken kann.

Der Wirkradius von Schule auf die Gewaltemergenz wurde untersucht und die Autoren schränken ein, dass Schule einen begrenzten Einfluss auf das Gewaltvorkommen hat (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Schubarth, 2000). Der grösste Teil der Varianz wird über ausserschulische und individuelle Einflüsse erklärt. Schubarth (2000, S. 99) beziffert die erklärte Varianz durch die schulischen Wirkfaktoren mit ca. 15-20%.

Im folgenden Kapitel werden aufgrund der vorliegenden Integration der beiden Forschungsstränge *Schulkultur* und *Gewaltprävention* offene Fragenstellungen und zu prüfende Hypothesen abgeleitet.

3 FRAGESTELLUNGEN

Die Literatursynopse in Kapitel 2 hat deutlich gemacht, dass schulische Gewaltprävention oft auf Schulentwicklung mit dem Ziel einer guten Schulkultur verweist, dass aber dieser Wirkzusammenhang empirisch wenig erforscht ist. Die wenigen Studien, welche Befunde dazu beitragen, weisen gleichzeitig darauf hin, dass die Einflussgrösse der Schulkultur im Vergleich zu familiären und individuellen Wirkfaktoren bescheiden ausfällt. Gleichzeitig muss methodenkritisch jedoch auch festgehalten werden, dass Schulkultur durch ihre vage und kaum übereinstimmende Konzeptualisierung unterschiedlich operationalisiert wird. Dies erschwert die Interpretation und Vergleichbarkeit der wenigen empirischen Befunde zu besagtem Wirkzusammenhang.

Aufbauend auf der Aufarbeitung des Stands der Forschung liegt das Ziel der vorliegenden Arbeit in der empirischen Überprüfung des postulierten Wirkzusammenhangs zwischen Parametern der Schulkultur und dem Gewaltausmass an Schulen.

Folgende Leitfrage steht über dem ganzen Dissertationsprojekt:

Inwiefern dient eine gute Schulkultur der Prävention schulischer Gewalt?

Die Schulkultur wird dabei in Anlehnung an Holtappels Definition (1995, S. 11f.) auf drei unterschiedlichen Ebenen lokalisiert: der Erziehungs-, der Organisations- und der Lernkultur (siehe auch Arbeitsdefinition, Kp. 2.2.6). Es interessiert dabei, a) ob die Bemühungen der Schulentwicklung mit dem Ziel der Prävention von Gewalt ihre Adressat/innen – die Schüler/innen – erreicht und b) welche der postulierten Zugänge Wirkung zeigen. Die Literatursynopsis (siehe Kp.2) in Verbindung mit einer empirischen Überprüfung soll dabei helfen, dem vielversprechenden, aber wenig explizierten Konzept der Schulkultur Gestalt zu verleihen und seine Wirkung für das gewaltfreie schulische Zusammenleben zu beleuchten.

Nachfolgende Forschungsfragen werden im Rahmen vorliegender Arbeit untersucht:

3.1 Fragestellung 1: Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltausmass

Werden die Erkenntnisse aus der Schulqualitäts-, Schulentwicklungs- und Schulkulturforschung mit den Erkenntnissen der Gewaltpräventionsforschung verbunden, zeigt sich wie bereits erwähnt, dass die bisherige Forschung wenig empirische Evidenz für den Wirkzusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltausmass hervorbrachte. Einerseits wird „Schulkultur“, wenn überhaupt empirisch untersucht, über das Schulklima operationalisiert (z. B. Melzer, Mühl & Ackermann, 1998), andererseits setzen Präventions- wie auch Interventi-

onsprogramme oft an der Verbesserung des Klassen- bzw. Schulklimas an (z. B. Schubarth, 2000; Tillmann, Holler-Nowitzki, Holtappels, Meier & Popp, 2000).

Für die vorliegende Stichprobe kann davon ausgegangen werden, dass jene Schulklassen, welche aufgrund der Klassensituation Hilfestellungen von aussen eingefordert und erhalten haben (Interventionsklassen), mehr Gewaltvorkommnisse aufweisen, als die zugewiesenen Kontrollklassen (H1 a).

Hypothese 1a

Die Interventionsklassen weisen ein höheres Gewaltvorkommen auf als die Kontrollklassen.

Ausgehend von den in der Literatur postulierten Wirkzusammenhängen kann ausserdem die Hypothese aufgestellt werden, dass Klassen und/oder Schulen, welche eine erhöhte Gewaltbelastung aufweisen über ein schlechteres Schulklima berichten (H1 b). Hierbei stellt sich methodisch eine nicht ganz einfach zu lösende Aufgabe: Alle in der Studie beteiligten Schulen berichten zumindest in den Interventionsklassen über „Krisen“ bzw. Gewaltbelastungen in unterschiedlichen Formen. Insofern sind alle *Schulen* gewaltbelastet. Eine Untersuchung des Schulklimas muss entsprechend der Arbeitsdefinition (in Kp. 2.1.5) die Differenzierung zwischen den Kulturebenen (Erziehungs-, Lern- und Organisationskultur) (nach Holtappels, 1995) berücksichtigen. Das Schulklima widerspiegelt sich auf allen diesen Ebenen. Es ist daher anzunehmen, dass sich einige Aspekte der Schulkultur klimatisch auf der Ebene der Klasse oder aber auf der Ebene der Schule (Organisation) manifestieren. Da empirische Studien zum Wirkzusammenhang zwischen Gewaltvorkommen in Schulen und Schulkultur meines Wissens den Aspekt der Kulturebene empirisch bisher nicht berücksichtigt haben, kann in der Hypothese zwar eine Richtung jedoch keine Gewichtung vorgenommen werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich die Gewaltbelastung in den Interventionsklassen auf der Ebene der Erziehungs- und Lernkultur zeigt. In bezug auf die organisationale Kultur sollten zwischen den Interventions- und Kontrollklassen keine Unterschiede auftreten, da sie die Qualität kultureller Aspekte derselben Schule beurteilen (Hypothese 1b).

Hypothese 1b

Interventionsklassen, d.h. Klassen mit ausgewiesener Gewaltbelastung, unterscheiden sich in der Beurteilung der Qualität unterschiedlicher schulkultureller Aspekte von den Kontrollklassen. Die Aspekte der Schulkultur beziehen sich auf unterschiedliche schulkulturelle Ebenen (Erziehungs-, Lern- und Organisationskultur), wobei insbesondere auf der Ebene der Erziehungs- und Lernkultur in den Interventionsklassen eine negativere Beurteilung der schulkulturellen Aspekte zu erwarten ist.

Im Zusammenhang mit den unterschiedlichen kulturellen Ebenen stellt sich eine weitere zentrale Frage: Ist bei Gewaltvorfällen in Klassen die Organisationsebene der Schule tatsächlich der richtige Interventionspartner, oder sind nicht vielmehr die Lehrpersonen in ihrem professionellen Handeln gefordert (Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur)? Folgende Fragen sollen daher im Rahmen der Arbeit überprüft werden:

Fragestellung 1a

Welche Aspekte der Schulkultur stehen in einem Wirkzusammenhang mit dem Ausmass der Gewalt?

Die Forschung (vgl. auch Kp. 2.3, Tab. 2 - 6) postuliert Wirkzusammenhänge in bezug auf die:

- *Organisationskultur*: Beziehungspflege und Kooperation unter den Lehrpersonen, Partizipationsmöglichkeiten aller schulischer Protagonisten, Öffnung der Schule gegen Aussen.
- *Erziehungskultur*: Vermeidung etikettierenden Verhaltens, Vermeidung restriktiven Lehrer/innenverhaltens, Lehrer/innen-Schüler/innen Beziehung, Partizipationsmöglichkeiten.
- *Lernkultur*: förderndes Engagement durch Lehrperson, schüler/innenorientierter Unterricht, Lebensweltbezug, Vermeidung von Langeweile im Unterricht.

Für eine Auswahl genannter Parameter soll dieser Wirkzusammenhang aus unterschiedlichen Perspektiven (Lehrperson; Schüler/innen, Schulleitungen bzw. Hausvorstände) überprüft werden. Es interessiert ausserdem, inwiefern die unterschiedlichen Ebenen der Schulkultur für die Gewaltprävention von Bedeutung sind, da die bisherige Forschung beispielsweise zeigt, dass insbesondere die Ebene der Klasse gegenüber der entfernteren Ebene der Organisationskultur von grösserer Bedeutung ist (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998).

Hypothese 1c

Die Qualität der Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur hat einen Einfluss auf das Gewaltausmass.

Schulkultur impliziert immer auch einen Entwicklungsaspekt, da die Kultur einer Schule im täglichen Zusammenleben der schulischen Protagonist/innen definiert, gelebt und weiterent-

wickelt wird. Der Begriff wird entsprechend sowohl in der Terminologie der Schulqualitäts- wie auch der Schulentwicklungsforschung verwendet (vgl. Kp. 2.1.1). Gewaltprävention bedeutet insofern (auch) Schulentwicklung. Wenn nun wie postuliert, die (Weiter-)Entwicklung der schulischen Kultur einen positiven Einfluss auf das an einer Schule vorhandene Gewaltausmass haben soll, dann sollte dies auch empirisch nachweisbar sein. Davon ausgehend wird folgende Hypothese formuliert und zur Überprüfung aufgestellt:

Hypothese 1d

Entwicklungen im Bereich der Schulkultur haben einen positiven Einfluss auf das Gewaltausmass. D. h. Schulentwicklung im Sinne der Arbeit an der Organisations-, Lern- und Erziehungskultur hat einen gewaltmindernden Effekt.

Veränderungen in der Wahrnehmung schulkultureller Bedingungen sollten entsprechend mit Veränderungen im erlebten Gewaltausmass einhergehen. Auch diese Frage wird aus unterschiedlichen Perspektiven (Lehrer/innen- und Schüler/innenaussagen) untersucht.

3.2 Fragestellung 2: Merkmale gewaltpräventiver Schulkultur

Nachdem Zusammenhänge zwischen Schulkultur und Gewaltausmass empirisch erörtert werden, stellt sich nach wie vor die Frage nach den Parametern einer gewaltpräventiven Schulkultur. Eine empirisch und theoretisch begründete Definition einer gewaltpräventiven Schulkultur mit normativer Prägung und konkreter Eingrenzung überprüfbarer Parametern steht nach wie vor aus.

Die Merkmale gewaltpräventiver Schulen, die aus der empirischen Forschung und bisherigen Literatur aufgeführt werden, lassen nach wie vor offen, ob nicht weitere Merkmale zu definieren wären, welche bis anhin ausgespart blieben. Es interessiert daher die Frage, über welche schulkulturellen Ausprägungen Klassen bzw. Schulen verfügen, welche über:

- einen besonders starke bzw. tiefe *Gewaltbelastung* verfügen
- eine besonders negative bzw. positive *Ausprägung schulkultureller Parameter* verfügen
- in bezug auf schulkulturelle Parameter und/oder Gewaltausmass besonders positiv bzw. negativ auf eine Intervention von aussen reagieren und somit auf das *Entwicklungspotential* der Schule verweisen

Informationen der Schulleitung zur schulischen Kultur und Erkenntnisse bezüglich besonders positiven bzw. negativen Interventionsverläufe sollen einander gegenübergestellt werden und Aufschluss darüber geben, welche schulischen Ressourcen in die Problemlösung einfließen.

Wegleitend für die Definition einer positiven Schulkultur ist hier das Verständnis von Rolff (1993), welcher die Fähigkeit Probleme zu lösen als zentrales Kriterium definiert für eine funktionale schulische Kultur.

Fragestellung 2a

Was unterscheidet Schulen bzw. Klassen mit positiver Ausprägung der Schulkultur und/oder wenig Gewaltvorfällen von jenen mit negativer Ausprägung der Schulkultur und einem hohen Gewaltausmass?

Fragestellung 2b

Welche Merkmale schulischer Kultur machen Schulen mit Gewaltvorfällen zu Schulen, welche vorbeugend und/oder intervenierend auf Gewalthandlungen reagieren können?

Diese Fragestellungen sollen kasuistisch dargestellt werden, wobei die Perspektive der Schüler/innen, der Lehrperson und der Schulleitung in die Falldarstellung einfließen soll.

3.3 Fragestellung 3: Leitbild und Praxis: Übereinstimmung und Brüche

Hier interessiert die Frage inwiefern die kulturellen Leitgedanken von Schulen, wie sie sich in Leitbildern manifestieren im Konfliktfall kongruent sind mit ihren Handlungskulturen. Die Analyse schliesst an die qualitative Bearbeitung der Fragestellung 2 an und berücksichtigt neben den Angaben der Schüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitungen auch die Dokumente zu den schulischen Leitgedanken.

Bei Inkongruenz von Leitidee und Handlungsstrategie soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Komponenten der schulischen Kultur (eingeschlossen ihrer organisationalen Rahmenbedingungen) einen Transfer von Lösungsideen zur Lösungsstrategie blockieren. Insofern wird die Frage nach der Diskrepanz zwischen Schulkultur als Leitgedanke und gelebter Kultur erörtert. Ausgangspunkt dieser Fragestellung bildet die Überzeugung, dass nur jene Schulen gewaltpräventiv handeln können, welche entsprechend dem Konzept der Problemlöserschule (Dallin, Rolff & Buchen, 1996) auch in der Lage sind, gemeinsam geteilte Vorstellungen zu realisieren.

Fragestellung 3

Inwiefern unterscheiden sich kulturelle Postulate in Form von Wert- und Zielvorstellungen von der Handlungsebene im konkreten Konfliktfall?

Im nachfolgenden Kapitel wird das methodische Vorgehen dargestellt und erläutert.

4 METHODE

Das vorliegende Kapitel schildert eingangs die Einbettung des Dissertationsprojektes in die Evaluationsstudie von Guggenbühl, Hersberger, Rom & Boström (2006). Anschliessend folgt eine Beschreibung der Stichprobe. Zwei weitere Unterkapitel beschreiben anschliessend die Datenbasis sowie Item- und Skalenkennwerte zur Befragung der Lehrpersonen (Kp. 4.2) und der Schüler/innen (Kp. 4.3). Nachdem die Datenbasis ausgewiesen wurde, werden in Kapitel 4.4 die im Resultateteil (Kp. 5) ausgewiesenen statistischen Analysen theoretisch begründet. In Kapitel 4.5 werden sowohl das Datenmaterial wie auch die gewählte Analyse für die qualitative Auswertung der Angaben der Schulleitungen zur Schulkultur im Detail beschrieben und begründet.

4.1 Einbettung vorliegender Untersuchung

Die Datenerhebung zu vorliegender Untersuchung ist eingebettet in ein Forschungsprojekt, welches die Evaluation von Kriseninterventionen bei Gewaltvorfällen in Schulen in der Schweiz und in Schweden zum Ziel hatte. Befunde zur Evaluationsstudie sind im Detail in Guggenbühl, Hersberger, Rom & Boström (2006) nachzulesen. Im Rahmen des Forschungsauftrags zur Fragestellung der Effektivität der Interventionen nach Guggenbühl (für eine detaillierte Beschreibung der Intervention siehe Guggenbühl, 1993), konnten auch Daten zu vorliegenden Fragestellungen erhoben werden. Die Datenerhebung fand zwischen Herbst 2001 und im Sommer 2002 statt.

An dieser Stelle soll das zu Grunde liegende Forschungsdesign dargestellt werden, um die vorliegende Datenbasis zu beschreiben.

4.1.1 Forschungsdesign und Stichprobe

Sowohl in der Schweiz wie auch in Schweden meldeten sich Schulen, welche für eine oder in zwei Fällen in mehreren Klassen eine Krisenintervention wünschten, da es in den Klassen zu aggressivem Verhalten oder Gewaltvorfällen kam. Gewalt wird hierbei in einem weiten Sinne verstanden und umfasst alle Formen der Gewalt (vgl. Definition in Kp. 2.2.3).

Die Krise wird somit durch die betroffene Schule bzw. Lehrperson definiert, indem sie aktiv wird und sich an das Institut für Konfliktmanagement wendet, um Hilfe von aussen einzufordern. Objektiv besehen, kann insofern die Intensität wie auch die Qualität der Betroffenheit stark variieren. Sie führt jedoch in jedem der Fälle zu einem Handlungsimpuls: Die Schule forderte fremde Hilfe ein, um die Situation zu bewältigen.

METHODE

Objektivierbare Daten wurden unmittelbar vor und circa zwei Monate nach Abschluss der Intervention durch schriftliche Befragung der Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen sowie in einem Interview mit der Schulleitung eingeholt. Die Fragebogen sowie Interviewleitfäden wurden auf Deutsch entwickelt und vom schwedischen Projektteam ins Schwedische übersetzt. Die Übersetzung wurde durch eine schwedische Journalistin mit ausgewiesenen Deutschkenntnissen vorgenommen. Die Übersetzung wurde anschliessend mit der Schweizer Projektleitung (Autorin vorliegender Arbeit), welche ebenfalls über mündliche und schriftliche Kenntnisse in Schwedisch verfügt, diskutiert.

Parallel zu den Daten der *Interventionsklassen* wurde eine *Kontrollstichprobe* definiert, welche wo immer möglich bezüglich folgender Variablen „gematcht“ wurde:

- Alter der Schüler/innen
- Schulstufe und –typ sowie
- Schulgebäude

Dies ergab eine Stichprobe, welche nachfolgend tabellarisch dargestellt wird:

Tabelle 4-1 Stichprobe der Schulen

	Schweiz	Schweden	Total
Anzahl Schulen	10	6	16
Anzahl Klassen	11 IK	10 IK	21 IK
	11 KK	9 KK	20 KK
Schulstufen	5 PS	5 PS	10 PS
	5 OS	5 OS	10 OS
Schüler/innen	367 (Pretest)	408 (Pretest)	775 (Pretest)
	335 (Posttest)	381 (Posttest)	716 (Posttest)

Legende: IK = Interventionsklassen; KK = Kontrollklassen; PS = Primar (1-6. Klasse); OS = Oberstufe

Es handelt sich um ein Pre - Posttest Design mit Kontrollstichprobe. Die Fragestellungen für vorliegende Untersuchung lassen sich jedoch auf der Grundlage der Ersterhebung (Pretest), d.h. vor der Durchführung der Interventionen untersuchen. Die Skalenanalysen sowie die Befunde beziehen sich entsprechen, wo nicht anders ausgewiesen, auf die Datenbasis der ersten Erhebung unmittelbar vor Durchführung der Intervention. Der Zeitpunkt der Datenerhebung vor der Intervention wird fortan jeweils mit dem Kürzel „T1“ und jener zum Zeitpunkt nach der Intervention mit dem Kürzel „T2“ ausgewiesen.

Nachfolgend werden die erhobenen Aspekte der Schulkultur sowie die Operationalisierung des Gewaltvorkommens gesondert für die Lehrpersonen (Abschnitt 4.2) und die Schüler/innen (Abschnitt 4.3) ausgewiesen.

4.2 Befragung der Lehrpersonen

In einem ersten Schritt wird die Stichprobe der Lehrpersonen beschrieben, bevor einzelne Skalen und ihre Validierung dargestellt werden.

4.2.1 Stichprobe der Lehrpersonen

Da die Stichprobe bereits im Bericht von Guggenbühl, Boström, Hersberger & Rom (2006) detailliert beschrieben ist, werden im vorliegenden Kapitel lediglich die für die Interpretation vorliegender Untersuchung zentralen Angaben aufgeführt.

Untenstehende Tabelle zeigt, dass wir vor der geplanten Intervention Informationen von insgesamt 38 (Klassen-)Lehrpersonen einholen konnten. Der Fragebogen bezog sich einerseits auf die Konfliktbeschreibung, erfasste aber für vorliegende Arbeit auch Fragen zum Schulklima bzw. zur Schulkultur. Items, welche in die Analyse vorliegender Arbeit Eingang fanden, werden im folgenden Abschnitt aufgeführt (Kp. 4.2.).

Tabelle 4-2		Rücklauf der Fragebogen für Lehrpersonen zu T1
Schweiz	Interventionsgruppe	9
	(Total N=11)	
	Kontrollgruppe	10
	(Total N=11)	
Schweden	Interventionsgruppe	10
	(Total N=10)	
	Kontrollgruppe	9
	(Total N=9)	

Von 41 angeschriebenen und in die Studie involvierten Lehrpersonen beantworteten 38 den überreichten Fragebogen. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 93%.

Neunzehn Frauen und zehn Männer sandten uns ihren Fragebogen zurück, neun Lehrpersonen machten leider keine Angaben zu ihrem Geschlecht. Daher kann zur Verteilung der Geschlechter keine valide Aussage gemacht werden. Ausserdem gilt es anzumerken, dass lediglich die Klassenlehrperson einen Fragebogen erhielt und ausfüllte. Gerade auf Oberstufe waren jedoch oft auch mehrere Lehrpersonen für eine Klasse zuständig. Das Alter der befragten Lehrpersonen variiert breit von 26 bis 55 Jahren. Auch die Berufserfahrung variiert von knapp einem Berufsjahr bis zu 33 Praxisjahre.

4.2.2 Skalen und Items zum Schulklima respektive zur Schulkultur

Da schulische Kultur wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, meist über die Erfassung des Klimas erhoben wird (z. B. Aurin, 1994; Eder, 1996), wurde auch für die vorliegende Untersuchung eine Operationalisierung des Klimas auf verschiedenen Ebenen (Schule, Team, Klasse) vorgenommen. Die Erfassung der Klimavariablen stützt sich – in modifizierter Form - auf Teilskalen des „Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ (Eder, 1998; 2000).

Da in der öffentlichen Diskussion die Frage nach dem „Kerngeschäft“ des Lehrer/innenberufs breit diskutiert wird und gerade im Zusammenhang mit Herausforderungen im Bereich des Sozialverhaltens der Schüler/innen die Diskussion über das Kerngeschäft „Unterricht“ in Abgrenzung zu „*Erziehungsaufgaben*“ angefacht wird, wurde dieser Aspekt ebenfalls in die Untersuchung aufgenommen.

Erhoben wurden folgende Dimensionen der Schulkultur:

- Klima im Team
- Schulklima
- Klassenklima
- Pädagogische Orientierung: Sachvermittlung versus Erziehungsarbeit

Basis für die Erhebung der unterschiedlichen Klimavariablen bildete der LFSK („Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima“ für Schulstufen 4-8 bzw. 8-13) (Eder, 1998, 2000).

Wünschenswert, aus zeitökonomischen Gründen jedoch nicht realisierbar, war die Erfassung aller 27 Items bzw. vier Dimensionen des schulbezogenen Teils des Klimafragebogens (LFSK 8-13) von Eder. Die Skalenkennwerte des LFSK 8-13 zeigten einerseits die höchste Reliabilität für die Skala Wärme¹, ausserdem lag für diese Dimension auch ein Wert für den Stabilitätskoeffizienten für einen Zeitraum von zwei Jahren vor (.50). Die faktorielle Struktur des Schulteils des LFSK 8-13 gibt Aufschluss über die Konstruktvalidität der Skalen. Leider sind die Itemkennwerte der Faktorenanalyse nicht nach Item aufgeschlüsselt, sondern lediglich nach den Ladungen der bereits aggregierten Teildimensionen. Die im Handbuch ausgewiesenen Kennwerte weisen auf eine Faktorenanalyse zweiter Ordnung hin. Diese zeigte eine zweifaktorielle Lösung, wobei die Skalen „Wärme“ und „Anregung & Vielfalt“ auf den ersten Faktor laden. Der Anteil der erklärten Varianz der einzelnen Faktoren wird leider nicht aufgeführt. Die vier Teilskalen (Anregung & Vielfalt; Strenge; Betonung von Leistung) erklären insgesamt 77% der Varianz (aggregierte Ebene) (Eder, 1998, S. 51).

Ein weiteres Gütekriterium für die stellvertretende Wahl der Skala „Wärme“ ist die Korrelation dieser Skala mit einem Klima - Item („Wie findest Du das Klima an dieser Schule insge-

¹ Die Items zur Erfassung der Dimension „Wärme“ sind im LFSK 4-8 sowie im LFSK 8-13 identisch.

samt?“). Die Korrelation beträgt $r = .64$. Die Korrelationen der drei weiteren Klimadimensionen zur Erfassung der Qualität von Schule (Anregung & Vielfalt; Strenge; Betonung von Leistung) mit dem gleichen Item liegen deutlich tiefer.

Aufgrund dieser Kennwerte fiel die Wahl auf die Dimension *Wärme* stellvertretend für die vier Dimensionen, welche das Klima auf Schulebene erfassen. Verzichtet wurde somit auf die Erfassung der Dimensionen „Strenge-Kontrolle“, „Anregung und Vielfalt“ und „Betonung von Leistung“. Die Dimension „Wärme“ des Linzer Fragebogens zum Schul- und Klassenklima wurde für 2067 Schüler/innen der 8.-12. Klasse geeicht und weist ein Cronbachs Alpha von .876 auf. Neben den Gütekriterien der Dimension *Wärme* können für die Wahl dieser Dimension als Repräsentant des Schulklimas auch zentrale theoretische Überlegungen aufgeführt werden. Die Dimension *Wärme* repräsentiert gemäss Eder „(...) jenen Faktor, der in der Forschung zur Wirksamkeit von Schulen als respektvoll-freundlich-wertschätzender und akzeptierender Umgangston (z. B. Fend, 1996) oder als „positives Klima“ (Mortimore, Sammons, Ecob & Stoll, 1988) angesprochen wird“ (ebd., S. 11).

Vier der sieben in vorliegender Untersuchung verwendeten Items stützen sich auf die Skala „*Wärme*“ vom Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (Klassen 4-8 sowie 8-13), wobei die Items im standardisierten Fragebogen für *Schüler/innen* formuliert wurden. Wir haben sie für die Lehrpersonen und das Klima im Team umformuliert. Nachfolgende Tabelle veranschaulicht die sprachlichen Adaptionen im Vergleich mit dem Original und weist die Itemformulierung für vorliegende Untersuchung für die Schüler/innen wie auch die Lehrpersonen aus.

Tabelle 4-3 Gegenüberstellung der Items zum Schulklima des Linzer Fragebogens (für Schüler/innen) mit dem Schüler/innenfragebogen und dem Fragebogen für Lehrpersonen vorliegender Untersuchung

Linzer Fragebogen für Schüler/innen Dimension „Wärme“	Schüler/innenfragebogen	Fragebogen für Lehrpersonen
Stimmung an unserer Schule... heiter, fröhlich – gedreht, lustlos	Stimmung in unserer Klasse... identisch	Stimmung an unserer Schule... fröhlich entspannt – deprimierend, lustlos
angstfrei – angstbesetzt	identisch	identisch
Die Lehrer sind im Allgemeinen... freundlich – unfreundlich	Unserer Lehrer/innen sind mehr- heitlich... --	Ich erlebe unser Lehrerteam mehr- heitlich als... --
unterstützend, helfend – wenig unterstützend, wenig helfend	unterstützend - unfreundlich	kooperativ, unterstützend – abge- grenzt, einzelkämpferisch
einsichtig, verständnisvoll – wenig einsichtig, wenig verständnisvoll	--	--
tolerant, nachsichtig – intolerant, wenig nachsichtig	tolerant – wenig verständnisvoll	tolerant - festgefahren
entgegenkommend – unnahbar, distanziert	entgegenkommend - distanziert	--

METHODE

(Fortsetzung Tabelle 4-3)

individuell, persönlich behandelt – anonym, wie eine Nummer behandelt	--	--
Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer ist an dieser Schule: sehr gut – sehr schlecht (1-5)	Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an unserer Schule ist gut. (trifft gar nicht zu - trifft genau zu)	--
--	--	demokratisch-chaotisch – hierarchisch - strukturiert
--	--	transparent informierend – ungenügend informierend
--	--	Einheit – lose Gruppe

Weggelassen wurden aus der Skala „Wärme“ des LFSK 8-13 für den Lehrerfragebogen insgesamt fünf Items (Nr. 14, 16, 18, 19 und 20), da sie eindeutig für die Schüler/innen formuliert sind und nicht auf das Zielpublikum der Lehrpersonen passen.

Zusätzlich haben wir hingegen ein Item zum *Klassenklima* formuliert:

- „Wie beurteilen Sie den Klassengeist Ihrer Klasse?“

Dieses Item wurde identisch auch im Fragebogen für die Schüler/innen aufgenommen (siehe Abschnitt 4.3.2).

Eine Hauptkomponentenanalyse über alle Items unserer Lehrerklimadaten (zum Zeitpunkt T1) ergibt eine deutliche Dreifaktorenlösung (siehe Tabelle in Kp. 4.2.4 sowie Faktorenladungen in Tab. A-1 im Anhang). Da in der ursprünglichen Dimension „Wärme“ von Eder (1996) die Faktorenladungen erster Ordnung nicht ausgewiesen sind und jene zweiter Ordnung für vier Teildimensionen zwei Faktoren ausweist, wurde für vorliegende Arbeit entschieden, die in der Faktorenanalyse erster Ordnung deutlich sichtbare Dreifaktorenladung zu berücksichtigen zumal diese auch theoretischen Überlegungen entspricht.

Nachfolgend werden die verwendeten Skalen inhaltlich beschrieben, sowie die relevanten Skalenkennwerte ausgewiesen.

Klima im Team

Die Skala „Klima im Team“ wurde mittels fünf Items erfasst, welche zwischen Polen von Adjektivpaaren (fünfstufig) eingeschätzt wurden.

Zwei der fünf Skalenitems stützen sich auf den Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima vom Klimafragebogen für Schüler/innen und wurden für die Einschätzung aus Lehrer-

perspektive umformuliert und angepasst. Drei Items wurden im Rahmen des Projektes neu formuliert.

Tabelle 4-4 Items für „Klima im Team“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Ich erlebe unser Lehrerteam mehrheitlich als...						
kooperativ, unterstützend vs. abgegrenzt, einzelkämpferisch ^A	a_tcoop	3.79	1.17	38	.75	.77
tolerant vs. festgefahren ^A	a_ttoler	3.58	1.08	38	.72	.78
demokratisch-chaotisch vs. hierarchisch-strukturiert	a_tdemoc	3.18	1.18	38	.57	.83
transparent informierend vs. ungenügend informierend	a_ttrans	3.66	1.07	38	.64	.80
Einheit vs. lose Gruppe	a_tcohes	3.24	1.13	38	.54	.83
Scale α = .84						

Legende: Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1 = negative Ausprägung; ^A Item sprachlich adaptiert. Formulierung im LFSK (Eder, 1998): Nr. 15: unterstützend, helfend vs. wenig unterstützend, wenig helfend; Nr. 17: tolerant, nachsichtig vs. wenig einsichtig, wenig verständnisvoll; Exclude cases listwise

Schulklima

Die Skala „*Schulklima*“ orientiert sich ebenfalls am LFSK (Eder, 1998, 2000) und wurde mittels zweier Items erfasst, welche zwischen Polen von Adjektivpaaren (fünfstufig) eingeschätzt wurden.

Tabelle 4-5 Items für „Schulklima“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Die Stimmung an unserer Schule ist meistens...						
fröhlich, entspannt - deprimierend, lustlos ^A	a_happy	3.54	.77	37	.61	--
angstfrei – angstbesetzt ^B	a_fear	3.38	.86	37	.61	--
Scale α = .75						

Legende: Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1 = negative Ausprägung; ^A Item sprachlich adaptiert. Formulierung im LFSK (Eder, 1998): Nr. 12: heiter, fröhlich vs. gedrückt, lustlos; ^B Item identisch mit Item Nr. 13 des LFSK (Eder, 1998); Exclude cases listwise

Klassenklima

Das Item zur Klassenkohäsion lädt mit .964 ohne Nebenladungen auf den dritten Faktor. Die Formulierung lautet: „*Wie beurteilen Sie den Klassengeist Ihrer Klasse?*“

Hier war eine vierstufige Beurteilung der Qualität möglich (1= kein Zusammenhalt in der Klasse bis 4= sehr guter Zusammenhalt der Klasse).

Pädagogische Orientierung

Die Fragen zur pädagogischen Orientierung wurden für vorliegende Untersuchung formuliert. Sie erfassen nicht das Klima, sondern zielen auf eine weitere kulturelle Dimension, d.h. auf eine pädagogische Haltung der Lehrpersonen. Die Items wurden daher auch nicht in die Faktorenanalyse der Klimadaten einbezogen.

Erfasst wurde mit der Skala „Sachvermittlung versus Erziehungsarbeit“ die eigene Rollendefinition im Spannungsfeld zwischen Sachvermittlung und Erziehungsarbeit.

Es fanden zwei für die vorliegende Arbeit formulierte Items Eingang in die Skala.

Tabelle 4-6 Pädagogische Orientierung: Sachvermittlung versus Erziehungsarbeit

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Ich habe den Lehrerberuf hauptsächlich ergriffen, um zu unterrichten und nicht, um Kinder zu erziehen.	a_E38	2.81	1.37	37	.49	--
Die Stoffvermittlung steht im Zentrum des Unterrichts und nicht die Erziehung.	a_E60	3.19	1.22	37	.49	--
Scale α = .65						

Legende: Antwortkategorien: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = stimmt teils, teils nicht, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft genau zu; Exclude cases listwise

Nachfolgend werden die Skalen und Items zur Erfassung des Gewaltvorkommens aufgeführt und erläutert.

4.2.3 Skalen und Items zum Gewaltvorkommen

In empirischen Studien zum Gewaltvorkommen in der Schule werden meist die Angaben der Schüler/-innen verwendet, wobei auf eine Befragung des Lehrkörpers oft verzichtet wird (z. B. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998; Funk & Passenberger, 1999). Für vorliegende Untersuchung interessierte jedoch auch die Wahrnehmung der Lehrperson, da sie aufgrund ihrer Einschätzung der Gewaltbelastung (Interventionsklassen) Hilfe von aussen einforderte. Die Stichprobe definierte sich insofern über die Beurteilung der Lehrperson, welche aufgrund von Gewaltvorfällen Handlungsbedarf signalisierte. Die Lehrpersonen wurden im Gegensatz zu den Schüler/innen abhängig von der Gewaltform nach Täter/innengewalt oder nach Auftretenshäufigkeit von Gewalt aus der Opferperspektive gefragt. Ausschlaggebend für die Formulierung der jeweiligen Perspektive war die Beobachtbarkeit. D. h. direkte Gewaltformen wurden aus der Täter/innenperspektive und indirekte Gewaltformen aus der Opferperspektive formuliert. Wir gingen davon aus, dass der Fokus der Lehrperson auf den Täter/innenhandlungen liegt, dass sie aber über indirekte Formen nur erfährt, wenn das betroffene Opfer oder nicht involvierte Schüler/innen Bescheid sagen.

Es wurden entsprechend der Literatur zu Bullying unterschiedliche Formen der Gewalthandlungen erfragt (Items zur Erfassung unterschiedlicher Gewalthandlungen z. B. in Alsaker, 2003). In der Literatur weist das verbale Bullying die breiteste Auftretensform auf, physische Gewalt wird entgegen der durch die Medien verbreitete öffentliche Wahrnehmung seltener manifest (vgl. Alsaker & Brunner, 1999; Schwind, Roitsch & Gielen, 1999).

Auch über indirekte Formen der Gewalt wie Ausschluss aus der Gruppe wird in der Literatur berichtet. Sexuelle Übergriffe von Schüler/innen auf Mitschüler/innen werden in der Literatur ebenfalls referiert, waren in unserer Studie aber nie Gegenstand der Diskussion. Interessanterweise wird dieser Aspekt in der Mobbingforschung kaum beachtet. Angaben zu erlebten sexuellen Plagereien und Übergriffen sind hauptsächlich pädagogisch bzw. soziologisch orientierten Studien zu Gewaltvorkommnissen an Schulen zu entnehmen (z. B. in Schubarth, Darge, Mühl & Ackermann, 1999). In vorliegender Studie erwähnten weder Lehrpersonen noch Schüler/innen diese Form der Gewalt in den Vorgesprächen zur Intervention. Daher wurde diese Form der Gewalt nicht schriftlich erfragt. Neben Fragen zur erlebten Gewalt (Viktimisierung) wurde auch ein Item zum Vandalismus erhoben. Vandalismus wird als Form der Gewalt verstanden, die sich nicht gegen einzelne Individuen, sondern sich in den Räumlichkeiten der Schule als Gewaltakt gegen die Schule als Institution richtet.

Die Lehrpersonen wurden nicht nur nach der Gewaltemergenz unter den Schüler/innen gefragt, sondern auch nach Gewalthandlungen, welche sich von Seiten der Schüler/innen oder Eltern gegen sie richtete.

Nachfolgende Tabelle zeigt die Formen der Gewalt und die zugehörigen Items auf.

METHODE

Tabelle 4-7 Items für Gewaltvorkommen unter Schüler/innen sowie Vandalismus

Gewaltform	Item	Item La- bel	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted	Cronbach α der Skala
Verbale Gewalt	Schüler beschimpfen oder beleidigen andere.	a_insult	1.73	1.02	37	.85	.71	.87
	Schüler betiteln andere mit herabsetzenden Übernamen.	a_nick	1.87	1.06	37	.75	.80	.87
	Schüler lachen andere aus.	a_laugh	1.92	.98	37	.64	.90	.87
Physische Gewalt	Schüler schlagen andere oder greifen sie körperlich an.	a_hit	2.69	1.04	36	.67	--	.79
	Schüler haben Verletzungen oder klagen über Schmerzen aufgrund von Schlägereien.	a_injure	3.28	.78	36	.67	--	.79
Vandalismus	Die Schule oder ein anderer Ort wird durch Schüler verunstaltet (Vandalismus).	a_vandal	3.35	.82	37	--	--	--
Ausschluss	Schüler schliessen andere aus.	a_exclud	1.92	.95	37	--	--	--
Gegenständliches Plagen	Gegenstände von Mitschülern werden zerstört oder verunstaltet (Etui, Schultasche, Velo etc.)	a_demoli	3.08	.94	36	--	--	--
Waffengewalt	Schüler tragen Waffen.	a_weapon	3.86	.42	37	--	--	--
Verbale Gewalt gegenüber ausländischen Schüler/innen	Schüler werden aufgrund ihrer Herkunft mit Übernamen betitelt.	a_origin	3.27	.96	37	--	--	--
Erpressung	Schüler werden erpresst.	a_blackm	3.53	.61	36	--	--	--
Erniedrigung	Schüler werden gedemütigt.	a_humili	3.86	.36	35	--	--	--

Legende: Antwortkategorien: 1= fast täglich; 2=1 Mal pro Woche; 3=ca. 1 Mal pro Monat; 4 = nie; Exclude cases listwise

Obenstehende Tabelle verdeutlicht, dass die vier letzten in der Tabelle aufgeführten Gewaltformen von den Lehrpersonen kaum als Problem wahrgenommen wurden. Die Mittelwerte erreichen fast das Maximum, welches gleichbedeutend ist mit einer sehr seltenen Auftretenshäufigkeit. Diese Gewaltformen (Waffengewalt, verbale Gewalt gegenüber ausländischen

Schüler/innen, Erpressung, Erniedrigung) wurden daher in den Analysen zum Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltemergenz nicht weiter berücksichtigt.

Ebenfalls erfragt wurden die Gewalthandlungen, welche sich gegen Lehrpersonen richteten. Die Items und ihre Kennwerte sind in nachfolgender Tabelle aufgeführt. Da diese Angaben nur an dieser Stelle und lediglich beschreibend aufgeführt werden und für die weitergehenden Analysen zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und Schulkultur nicht weiter berücksichtigt werden, wurden die Daten nicht zu Skalen aggregiert.

Tabelle 4-8 Items für Gewalthandlungen gegen Lehrpersonen

Gewaltform	Item	Item La- bel	M	SD	Min	Max	N
Verbal Aggressor: Schüler/in	Sie werden von Schüler/innen beschimpft oder beleidigt.	a_ts_ins	3.26	.89	1	4	38
Physisch Aggressor: Schüler/in	Sie werden von Schüler/innen körperlich angegriffen.	a_ts_att	3.92	.36	2	4	38
Verbal Aggressor: Eltern	Sie werden von Eltern angeschuldigt oder beleidigt.	a_tp_thr	3.32	.90	1	4	38
Verbal Aggressor Eltern	Sie werden von Eltern verbal bedroht.	a_tp_ins	3.79	.53	2	4	38
Physisch Aggressor: Eltern	Sie werden von Eltern körperlich bedroht.	a_tp_att	4.0	0	4	4	38

Legende: Antwortkategorien: 1=oft; 2=manchmal; 3=selten; 4=nie

Die Tabelle zeigt deutlich, dass *physische* Gewalthandlungen gegen die Lehrperson weder von Eltern- noch Schülerseite ein Problem darstellen. Eine Lehrperson aus Schweden berichtet allerdings darüber, dass sie „manchmal“ physisch angegriffen werde von Schüler/innen und eine weitere schwedische Lehrperson berichtet über seltene Angriffe durch Schüler/innen. Einige Lehrpersonen geben hingegen an, dass sie verbale Angriffe durch Schüler/innen und Eltern zwar selten, aber doch erleben.

4.2.4 Skalenkennwerte Lehrer/innen Daten

Die Skalenkennwerte werden entsprechend der faktorenanalytischen Befunde dargestellt (siehe Tab. A-1 im Anhang). Für die Klimadaten und die Daten zum Gewaltvorkommen wurden separate Faktorenanalysen durchgeführt.

Nennenswerte Nebenladungen bei den Klimadaten gibt es nur bei den beiden Items zum Zusammenhalt der Klasse (Item zum Klassenklima) und zum Klima im Team ($r=.38$) (siehe Tab. A-1 im Anhang).

Tabelle 4-9 Überblick über die Klimadaten der Lehrer/innen Skalen

Scale	Number of Items	M	SD	N	Total Variance explained	Alpha	KMO
Klima im Team	5	17.45	4.39	38	38.27%	.84	.61***
Schulklima	2	6.92	1.46	37	21.02%	.75	.61***
Klassenklima	1	2.63	.786	38	14.82%	--	.61***

Legende: *= Signifikanz des Bartlett's Test of Sphericity

Nachfolgende Tabelle bildet die Skalenkennwerte zu den Daten zum Gewaltvorkommen ab. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die Faktorenanalysen für die zwei unterschiedlichen Formen von Gewalthandlungen (verbal und physisch) separat durchgeführt wurden.

Tabelle 4-10 Überblick über die Lehrer/innen Skalen zum Gewaltvorkommen unter Schüler/innen

Scale	Number of Items	M	SD	N	Total Variance explained	Alpha	KMO
Verbale Gewalt	3	5.51	2.71	37	78.82%	.87	.66***
Physische Gewalt	2	5.97	1.67	36	83.7%	.79	.50***

Legende: *= Signifikanz des Bartlett's Test of Sphericity

Das nachfolgende Unterkapitel führt die Angaben zur Schülerbefragung aus.

4.3 Befragung der Schüler/innen

Nachfolgend wird die Stichprobe der befragten Schüler/innen beschrieben, bevor einzelne Skalen und deren Validierung dargestellt werden.

4.3.1 Stichprobe der Schüler/innen

Nachfolgende Tabelle zeigt, dass bei der ersten Erhebung, d.h. vor der Intervention in den Klassen insgesamt 775 Schüler/innen schriftlich befragt werden konnten. Da das Forschungsteam die Fragebogen vor Ort, d.h. direkt in den Schulklassen verteilte und wieder einsammelte, konnten alle anwesenden Schüler/innen mit der Befragung erreicht werden. Dies führte bei der Ersterhebung zu einer Rücklaufquote von insgesamt 92%. Die acht fehlenden Prozente beziehen sich auf Schüler/innen, welche zum Zeitpunkt der Ersterhebung vom Unterricht fern blieben. Der Vollständigkeit halber und da die statistischen Analysen teilweise auch Daten der zweiten Erhebung (nach Abschluss der Intervention) berücksichtigen, wird auch die Rücklaufquote des Posttests aufgeführt.

Tabelle 4-11 Stichprobe der Schüler/innen sowie Rücklaufquote

		Schweiz	Schweden	Total
		Valid N (total N)	Valid N (total N)	Valid N (total N)
Pretest	Anzahl Schüler/innen	367 (395)	408 (447)	775 (842)
	Rücklaufquote	93%	91%	92%
Posttest	Anzahl Schüler/innen	335 (395)	381 (447)	716 (842)
	Rücklaufquote	85%	85%	85%

Die Aufstellung zeigt, dass die Anzahl Schüler/innen in der Schweiz und in Schweden vergleichbar ist. Auch die Verteilung der Schüler/innen auf die Primar- und Oberstufe sowie auf die Interventions- und Kontrollklassen entspricht sich zahlenmässig (siehe Tab. 4-1). Die Altersspanne umfasste zum Zeitpunkt der Erhebung Schüler/innen von acht bis sechzehn Jahren und die Schulstufen der dritten Primarklasse bis zur neunten Oberstufe.

4.3.2 Skalen und Items zum Schulklima respektive zur Schulkultur

Den Schüler/innen wurden wie bereits den Lehrpersonen Klimafragen gestellt, wobei ihnen Fragen zur Beziehung zu den Lehrpersonen, zu den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten bei schulischen Fragen, zum Klima in der Klasse und zum Wohlbefinden in der Schule gestellt wurden. Ein Item erfasste auch den wahrgenommenen Ruf der Schule. Wiederum orientieren sich einige Items zur Erfassung des Klassen- und Schulklimas an der Skala „Wär-

METHODE

me“ des LFSK (Eder, 1998). Die Dimension „Wärme“ bezieht sich gemäss Eder auf die Schule als Ganzes und *„erfasst das Ausmass, in dem Schule von den Schülerinnen und Schülern als unterstützend, fürsorglich und persönlich erlebt wird; insbesondere spielt hier das Verhalten der Lehrkräfte allgemein eine Rolle“* (Eder, 1998, S. 7). Für eine detailliertere Begründung zur Wahl der Dimension „Wärme“ als Repräsentant des Schulklimas sei an dieser Stelle auf die Ausführungen unter Kp. 4.2.2 verwiesen. Ausgewählte Items wurden sprachlich adaptiert, weggelassen oder aber neu formuliert. Die Schüler/innen wurden nur zur Beobachtung von Opfergewalt befragt. Forschung zu Bullying erfasst meist beide Perspektiven (Täter/innengewalt und Opfererfahrung)(z. B. Olweus, 1991; Sharp & Smith, 1991; Alsaker, 2003). Da die Angaben zum aktiven Täter/innenverhalten bei der direkten Befragung dem Bias der sozialen Erwünschtheit unterliegen dürften und sich Bullying über die systematische Zielgerichtetheit definiert, haben wir bei den Schüler/innen auch aus zeitökonomischen Gründen auf die Erfassung der Täter/innengewalt verzichtet.

Folgende Aufstellung weist die Items, welche in Anlehnung an den LFSK verwendet wurden, aus:

Tabelle 4-12 Gegenüberstellung der Items zum Schulklima des Linzer Fragebogens (für Schüler/innen) mit den Items der vorliegenden Schüler/innenbefragung

Linzer Fragebogen für Schüler/innen Dimension „Wärme“	Schüler/innenfragebogen vorliegender Untersuchung
Stimmung an unserer Schule...	Stimmung in unserer Klasse...
heiter, fröhlich – gedrückt, lustlos	identisch
angstfrei – angstbesetzt	identisch
Die Lehrer sind im Allgemeinen...	Unsere Lehrer/innen sind mehrheitlich...
freundlich – unfreundlich	--
unterstützend, helfend – wenig unterstützend, wenig helfend	unterstützend - unfreundlich
einsichtig, verständnisvoll – wenig einsichtig, wenig verständnisvoll	--
tolerant, nachsichtig – intolerant, wenig nachsichtig	tolerant – wenig verständnisvoll
entgegenkommend – unnahbar, distanziert	entgegenkommend - distanziert
individuell, persönlich behandelt – anonym, wie eine Nummer behandelt	--
Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrer ist an dieser Schule: Sehr gut – sehr schlecht (1-5)	Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an unserer Schule ist gut. Trifft gar nicht zu - trifft genau zu (1-5)

Zusätzlich zu den aufgeführten Items wurden weitere Klimafragen formuliert:

Auf der Ebene der Schule wurde in Anlehnung an die Befragung von Zahnd (1993 zitiert in Guggenbühl, 1999, S. 5) eine Frage formuliert, welche die Schüler/innen das allgemeine Wohlbefinden an der Schule benoten lässt.

„Wie wohl fühlst du dich in der Schule? Gib eine Note zwischen 1 und 6.“

Ergänzend wurde als allgemeine Aussage zum Wohlbefinden in der Schule das Item „*Mir gefällt es an unserer Schule*“ in den Fragenbogen aufgenommen. Weiter wurden aufgrund der Gewichtung der Mitsprachemöglichkeiten in der Literatur zur Gewaltprävention (vgl. Dann, 2000, Schubarth, 2000) vier Items zu den wahrgenommenen Mitsprachemöglichkeiten formuliert (siehe Tab. 4-14).

Eine Faktorenanalyse über alle Klimafragen (zum Zeitpunkt T1) ergab eine fünf faktorielle Lösung, wobei der fünfte Faktor keinen theoretisch nachvollziehbaren Faktor definierte (siehe Tab. A-2 im Anhang). Einige Items wurden jedoch aufgrund der Faktorenanalyse aus weiteren Analysen wie auch aus der Skalenbildung ausgeschlossen (siehe Tab. A-3 im Anhang). Nach Ausschluss dieser Items bestätigen sich faktorenanalytisch die vier folgenden Dimensionen (vgl. Faktorenladungen Tab. A-4). Es handelt sich dabei um:

Faktor 1: Beziehung Lehrperson-Schüler/innen

Faktor 2: Partizipation

Faktor 3: Klassenklima

Faktor 4: Wohlbefinden in Schule

Der erste Faktor zur ‚Beziehung Lehrperson-Schüler/innen‘ kann gemäss der Definition von Holtappels (1995, siehe Kp. 2.1.4) der Erziehungskultur zugeschrieben werden. Auch der zweite Faktor zur ‚Partizipation‘ erfasst die Erziehungskultur, allerdings auf der Ebene der Schule. Faktor 3 ‚Klassenklima‘ kann keiner dieser Ebenen zu geordnet werden, da die Schüler/innen mit ihrer Beurteilung des Klimas in der Klasse alle drei erlebten Ebenen der schulischen Kultur einfließen lassen können. So kann die Beurteilung des Klassenklimas sowohl die Organisations-, Erziehungs- oder Lernkultur einer Schule widerspiegeln. Das Wohlbefinden in der Schule wiederum erfasst ebenfalls eine direkte Klimabeurteilung, hier jedoch auf die Organisation Schule bezogen. Es ist jedoch hierbei nicht auszuschliessen, dass unterschiedliche Ebenen der Schulkultur in diese Klimabeurteilung einfließen.

Die Faktorenladungen der einzelnen Items werden in Tab. A-2 im Anhang aufgeführt.

Nachfolgend werden zu den aufgeführten Skalen die entsprechenden Kennwerte ausgewiesen.

Tabelle 4-13 Items für die Skala „Beziehung Lehrperson-Schüler/innen“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Unsere Lehrer/innen sind mehrheitlich...						
entgegenkommend vs. dis- tanziert	a_coop	3.72	1.05	632	.70	.79
unterstützend vs. unfreund- lich	a_suppor	3.90	1.08	632	.72	.78
tolerant vs. wenig verständ- nisvoll	a_toler	3.66	1.11	632	.71	.78
Scale α = .84						

Legende: Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1 = negative Ausprägung; Exclude cases listwise

METHODE

Tabelle 4-14 Items für „Partizipation“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Als Schüler/in an unserer Schule werden wir in Entscheidungen miteinbezogen vs. werden wir vor vollendete Tatsachen gestellt. ^A	a_decis	3.41	1.09	645	.57	.59
Als Schüler/in an unserer Schule dürfen wir unsere Meinung äussern vs. werden wir nicht nach unserer Meinung gefragt. ^A	a_opinio	3.71	1.21	645	.54	.59
Bei schulischen Anlässen (Ausflug, Theateraufführung etc.) dürfen wir unsere Ideen einbringen. ^B	a_ideas	3.40	1.28	645	.37	.71
Wir haben an unserer Schule ein Mitspracherecht. ^B	a_say	3.44	1.20	645	.47	.64

Scale $\alpha = .70$

Legende: ^A Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1 = negative Ausprägung; ^B Antwortkategorien: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft genau zu; Exclude cases listwise

Tabelle 4-15 Items für „Klassenklima“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Die Stimmung in unserer Klasse ist meistens: Heiter, fröhlich vs. gedreht, lustlos ^A	a_cheer	3.72	.99	648	.62	.49
Die Stimmung in unserer Klasse ist meistens: Angstfrei vs. angstbesetzt ^A	a_fear	3.99	1.05	648	.50	.67
Wie beurteilst du den Klassengeist oder den Zusammenhalt in eurer Klasse? ^B	a_cohesi	2.73	.82	648	.49	.68

Scale $\alpha = .71$ Standardized Item $\alpha = .71$

Legende: ^A Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1 = negative Ausprägung; ^B Antwortkategorien: 4 = sehr guter Zusammenhalt bis 1 = kein Zusammenhalt; Exclude cases listwise

Da die drei Items der Skala „Klassenklima“ keine identischen Abstufungen aufweisen, wurden die Items für die Skalenbildung z - transformiert.

Eine z-Transformation der Itemkennwerte wurde aus demselben Grund auch für die Skala „Wohlbefinden in der Schule“ vorgenommen.

Tabelle 4-16 Items für „Wohlbefinden in der Schule“

Item	Item Label	M	SD	N	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Mir gefällt es an unserer Schule. ^A	a_like	3.63	1.27	686	.65	.51
Das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern an unserer Schule ist gut. ^A	a_relati	3.62	1.04	686	.50	.70
Wie wohl fühlst du dich in der Schule? ^B	a_mark	2.83	.93	686	.53	.67
Scale α = .73 Standardized Item α = .73						

Legende: ^A Antwortkategorien: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft genau zu; ^B Antwortkategorien: 1 = negative Ausprägung bis 4 = positive Ausprägung. Diese Daten mussten bei den Schweizer Daten von einem Range von sechs Abstufungen auf vier recodiert werden, da aufgrund kultureller Gepflogenheiten in der Schweiz und in Schweden nicht dieselben Bewertungsraster verwendet wurden; Exclude cases listwise

Da die drei Items keine identischen Abstufungen aufweisen, wurden die Items für die Skalensbildung z - transformiert.

Ein weiteres Item fordert die Schüler/innen auf, den Ruf der Schule zu beurteilen. Dieses Item wurde ebenfalls in die Analyse aufgenommen. Das Item lädt in der Hauptkomponentenanalyse über alle Klima - Items mit .46 auf die Dimension der Partizipation (siehe Tab. A-2 im Anhang). Da dieser Zusammenhang theoretisch nicht begründbar ist und der wahrgenommene Ruf der Schule aber einen interessanten Indikator für die Schulkultur der Schule darstellt, wurde dieses Item separat in die Analyse aufgenommen.

Tabelle 4-17 Item „Ruf der Schule“

Item	Item Label	M	SD	N
Unsere Schule hat einen guten Ruf.	a_repu	3.25	1.30	712

Legende: Antwortkategorien: 1 = trifft gar nicht zu bis 5 = trifft genau zu; Exclude cases listwise

4.3.3 Skalen und Items zum Gewaltvorkommen

Das Gewaltvorkommen wurde getrennt nach Form ihrer Manifestation erfragt:

- *Verbale Gewalt (3 Item)*
- *Physische Gewalt (2 Item)*
- *Ausschluss aus der Gruppe (1 Item)*
- *Gegenständliches Plagen (1 Item)*
- *Vandalismus in der Schule (1 Item)*

METHODE

In der Studie zur Evaluation der Kriseninterventionen wurden weitere Fragen zu Gewalterlebnissen aufgenommen. Es handelt sich dabei um Fragen zu Hänkeln aufgrund der Herkunft, Erpressen und Waffengewalt. Die Befragung zeigte jedoch, dass nur wenige Schüler/innen über solche Vorkommnisse berichten (siehe Guggenbühl et al., 2006). Daher wurden diese Gewaltformen in den Analysen der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

Die Items wurden nur aus der Sicht der Viktimisierung formuliert und basieren auf Eigenberichten. Fragen nach aktivem Täter/innenverhalten wurden bewusst weggelassen, da ein Effekt der sozialen Erwünschtheit erwartet wurde. In vorliegender Arbeit wird übereinstimmend mit Definitionen der Literatur zu Bullying (z. B. Olweus, 1996, S. 25; Alsaker, 2003, S. 291) dann von systematischem Plagen gesprochen, wenn der/die Schüler/in die jeweilige Gewaltform einmal pro Woche oder fast täglich erlebt.

Die Frage nach dem Vorkommen von Vandalismus in der Schule bezieht sich auf Gewalt-handlungen gegen die Institution Schule und wird somit nicht unter den Bullying Begriff subsumiert. Die Schüler/innen gaben jeweils an, von welchen Formen der Gewalt sie in welchem Ausmass betroffen sind.

Verbale Gewalt

Es fanden Fragen zu Beleidigungen und Beschimpfungen, herabsetzenden Übernamen und Auslachen Eingang in die Skala zum verbalen Plagen.

Tabelle 4-18 Skala „Verbale Gewalt“

Item	Item Label	M	SD	N	Component loading	CO M (h ²)	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Von welchen Vorkommnissen warst du schon betroffen?								
Du wirst von Schülern beschimpft oder beleidigt.	a_insult	3.15	1.01	732	.83	.69	.58	.33
Du wirst von Schülern mit herabsetzenden Übernamen betitelt ^a	a_nick	3.29	1.02	732	.77	.59	.49	.25
Du wirst von Schülern ausgelacht.	a_laugh	3.43	.85	732	.78	.61	.51	.27

Scale $\alpha = .70^a$

Legende: Antwortkategorien: 1 = fast täglich, 2 = 1 Mal pro Woche, 3 = 1 Mal pro Monat, 4 = nie; Exclude cases listwise; ^a Post Test $\alpha = .73$

Die Faktorenanalyse über die Items zum erlebten verbalen Gewaltvorkommen ergab eine ein-dimensionale Lösung.

Physische Gewalt

Die Skala „Physisches Gewalt“ erfasst sowohl die Häufigkeit körperlicher Angriffe als auch Verletzungen oder Schmerzen aufgrund von Schlägereien.

Tabelle 4-19 Skala „Physische Gewalt“

Item	Item Label	M	SD	N	Component loading	COM (h ²)	Corr. Item total R	Cronbach α if Item deleted
Von welchen Vorkommnissen warst du schon betroffen?								
Du wirst von Schülern geschlagen oder körperlich angegriffen.	a_hit	3.69	.68	758	.87	.75	.51	.26
Du hast Verletzungen oder Schmerzen aufgrund von Schlägereien mit Schülern	a_injure	3.83	.51	758	.87	.75	.51	.26

Scale $\alpha = .65^a$

Legende: Antwortkategorien: 1= fast täglich, 2 = 1 Mal pro Woche, 3 = 1 Mal pro Monat, 4 = nie; Exclude cases listwise; ^a Post Test $\alpha = .70$

Die Faktorenanalyse über die Items des physischen Plagens ergab eine einfaktorielle Lösung.

Einzelne Items zu weiteren Gewaltformen

Da Mobbing sich nicht nur in direkten, sondern typischerweise auch über indirekte, subtile Formen der Gewalt zeigt, wurde auch danach gefragt, wie häufig sich die Schüler/innen ausgeschlossen fühlen. Ausserdem wurde erfasst, wie oft persönliche Gegenstände wie Etuis, Schultasche oder Fahrrad mutwillig zerstört wurden. Eine dritte Frage erfasst nicht das soziale Phänomen des Mobbing, sondern aggressives Verhalten gegenüber der Institution Schule.

Tabelle 4-20 Einzelne Items zu weiteren Gewaltformen

Item	Item Label	M	SD	N
Von welchen Vorkommnissen warst du schon betroffen?				
Du wirst ausgeschlossen.	a_exclud	3.68	.69	759
Gegenstände werden zerstört oder verunstaltet (Etui, Schultasche, Velo etc.)	a_demol	3.77	.58	764
Die Schule oder ein anderer Ort wird durch Schüler verunstaltet (Vandalismus).	a_vandal	3.46	.84	729

Legende: Antwortkategorien: 1= fast täglich, 2 = 1 Mal pro Woche, 3 = 1 Mal pro Monat, 4 = nie; Exclude cases listwise

4.3.4 Skalenkennwerte Schüler/innen Daten

Die Skalenkennwerte werden entsprechend der faktorenanalytischen Befunde dargestellt. Für die Klimadaten und die Daten zum Gewaltvorkommen wurden separate Faktorenanalysen durchgeführt.

Tabelle 4-21 Überblick über die Klimadaten der Schüler/innen Skalen

Scale	Number of Items	M	SD	N	Total Variance explained	Alpha	KMO
Beziehung Lehrperson - Schüler/innen	3	11.27	2.83	632	19.86	.84	.86***
Partizipation	4	13.95	3.46	645	15.94	.70	.86***
Klassenklima	3	10.44	2.28	648	15.63	.71	.86***
Wohlbefinden in Schule	3	10.09	2.63	686	15.31	.73	.86***

Legende: *= Signifikanz des Bartlett's Test of Sphericity

Nachfolgende Tabelle weist die Skalenkennwerte zu den Daten zum Gewaltvorkommen aus. Die Faktorenanalysen für die zwei unterschiedlichen Formen von Gewalt (verbal und physisch) wurden getrennt durchgeführt. Es wurden Daten zum Zeitpunkt T1, das heisst, vor Interventionsbeginn berücksichtigt.

Tabelle 4-22 Überblick über die Schüler/innen Skalen zum Gewaltvorkommen unter Schüler/innen

Skala	Number of Items	M	SD	N	Total Variance explained	Alpha	KMO
Verbale Gewalt	3	9.87	2.29	732	63.15%	.70	.66*
Physische Gewalt	2	7.52	1.04	758	75.27%	.65	.50*

Legende: *= Signifikanz des Bartlett's Test of Sphericity

Im nachfolgenden Kapitel werden die für vorliegende und im Folgekapitel referierten Analysen gewählten statistischen Verfahren erläutert und deren Wahl begründet.

4.4 Quantitative Analysen

Nachfolgend werden die für die Auswertung der quantitativen Daten gewählten statistischen Verfahren vorgestellt und begründet.

4.4.1 Univariate Analysen

Mittels univariater Analysen werden Unterschiedshypothesen geprüft, wobei konkret folgender Fragestellungen interessieren (siehe Kp. 3, Hypothesen 1a und 1b):

Da die Interventionsklassen durch die eingeforderte Hilfestellung eine besondere Belastung ausweisen, gehen wir davon aus, dass die Gruppenzugehörigkeit (Interventions- vs. Kontrollklasse) (unabhängige Variablen bzw. Faktoren) auf a) die erlebte Gewaltbelastung (abhängige Variable) und b) die Beurteilung der Qualität schulkultureller Aspekte (abhängige Variable) einen Einfluss hat.

Das gewählte statistische Verfahren prüft mittels Korrelations- bzw. Regressionsrechnungen (General Linear Model) Unterschiede zwischen den Merkmalsausprägungen unterschiedlicher Populationen.

4.4.2 Berücksichtigung mehrerer Ebenen

Die Frage nach der Aussagekraft des Schulkultur-Theorems zur Erklärung des Zusammenhangs schulbezogener Merkmale und schulischer Gewalt wird in Kapitel 5 mittels einer Mehrebenenanalyse untersucht. Wie im theoretischen Kapitel aufgezeigt (siehe Kp. 2), wurde bis dato die Gewaltdiskussion weitgehend unabhängig von schulpädagogischen Fragestellungen geführt. Die bivariaten Analysen prüfen den Zusammenhang zwischen Merkmalen der Schulkultur und gewaltförmigen Handlungen. Daten werden auf Klassenebene aggregiert, um über die Individualebene hinaus eine weitere kontextuelle Ebene zu berücksichtigen.

Schule setzt sich aus verschiedenen Subsystemen wie Einzelpersonen (Schüler/innen, Lehrpersonen etc.) oder aber auch Personengruppen (z. B. Schulklassen) zusammen. Empirische Daten lassen sich einzig auf der Ebene von Einzelpersonen erfassen (Schüler/innen und Lehrpersonen). Die Aggregation von Daten für die Beschreibung der übergeordneten Ebene (z. B. Schulklassen) wird üblicherweise über Mittelwertbildung vorgenommen. Dies birgt methodisch allerdings die Gefahr, dass zwar Durchschnittswerte ausgewiesen werden, welche jedoch der Streuung zwischen den Individuen keine angemessene Rechnung tragen.

Die Mehrebenenanalyse bietet dazu eine Alternative (vgl. Bryk, Raudenbush & Condon, 1996), welche die Unterscheidung von zwei oder mehr Ebenen ermöglicht bzw. die Frage der Kontextualität einbezieht. In der vorliegenden Studie interessierte insbesondere die Unter-

scheidung der Individualdaten (Level 1) von der Kontextvariable der Klasse (Level 2), da sich das erlebte Ausmass an Gewaltvorkommen in Einheiten von Personengruppen (Klassen, Kollegien etc.) widerspiegelt. Inhaltlich interessant wäre natürlich eine weitere Kontextvariable, jene der Schule². Dazu fehlte mir jedoch mit meist zwei Klassen pro Schule die entsprechende Datenbasis. Analysen und Aussagen auf der Ebene der Schule werden daher mittels qualitativer Analysen gemacht, da hierzu Daten aus Interviews mit Schulleitungen vorliegen (siehe Kp. 6).

4.4.3 Regressionsanalysen

Die Stichprobengrösse der befragten *Lehrpersonen* liess keine mehrbenenanalytischen Verfahren zu. Daher wurden die Zusammenhangshypothesen auf Ebene der Lehrpersonen mittels multiplen linearen Regressionsanalysen untersucht.

Mittels einfacher Regressionsanalysen werden Zusammenhänge zwischen dem erlebten Gewaltvorkommen (getrennt nach Gewaltform) und Schulkulturmerkmalen untersucht.

4.5 Qualitative Inhaltsanalyse der Schulleitungs-Interviews

Die erhobenen Daten (Interviews mit Schulleitungen und Dokumente zu den Leitbildern) werden nach Mayrings Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (2003) untersucht. Die Befunde werden in Kapitel 6 referiert. Nachfolgend sollen das in der Analyse berücksichtigte Beispielmateriale vorgestellt und die gewählte Technik der qualitativen Inhaltsanalyse begründet und kurz erläutert werden.

4.5.2 Festlegung des Materials

Es liegen Interviews vor mit Schulleitungen aus insgesamt zehn Schweizer und sechs Schwedischen Schulen. Fallexemplarisch wurden aufgrund der quantitativen Daten drei Interviews mit Schweizer Schulleitungen ausgewählt. Die Wahl des Datenmaterials wird in Kapitel 6.1 eingehend begründet. Die Angaben beziehen sich lediglich auf die für vorliegende Arbeit fallanalytisch vertieften Gesprächsdokumente. Die Schulen wurden nicht aktiv ausgewählt, sondern sie kontaktierten uns aufgrund von Gewaltvorfällen in ihren Schulen mit der Anfrage für

² Es zeigte sich jedoch in einer von der Fragestellung her vergleichbaren Studie mit grösserer Stichprobe, dass sich nur ein geringer Teil der Gesamtvarianz der abhängigen Variable (Gewaltausmass) auf die dritte Ebene der Schule verteilt und diese bereits durch das einfachere Zwei-Ebenen-Modell (Klassen- und Individual-ebene) mit erklärt wird (Rostampour, Melzer & Schubarth, 1998, S. 228).

Unterstützung durch eine Intervention auf Klassenebene. Daher handelt es sich um eine Zufallsstichprobe mit einem thematischen gemeinsamen Nenner (Gewalt) ohne Anspruch auf Repräsentativität. Von den jeweiligen Schulen wurden Leitbilder und Handlungsanweisungen eingefordert, sofern vorhanden.

4.5.3 Analyse der Entstehungssituation

Die Schulleitungen wurde im Anschluss an die Klassenintervention, welche wissenschaftlich begleitet wurde, in einem ein- bis zweistündigen Interview anhand eines Leitfadens³ zu Themen der Rahmenbedingungen, Schulkultur und Konfliktbewältigung befragt. Die drei ausgewählten Gespräche fanden im jeweiligen Schulhaus statt. Alle Schulleitungen nahmen trotz heiklem Thema und Zeitnot bereitwillig an der Befragung teil. Die Vorkenntnisse und das Engagement in bezug auf die Konfliktsituation ausgewählter Lehrpersonen und deren Klassen waren den Schulleitungen in sehr unterschiedlichem Masse bekannt. Alle wussten jedoch mindestens, dass eine Lehrperson Hilfe gesucht hat und in ihrer Klasse eine Intervention durch externe Fachpersonen durchgeführt wurde. Die referierten Interviews wurden durch zwei Psychologinnen durchgeführt, welche beide als wissenschaftliche Mitarbeiterinnen im Projekt tätig waren. Zwei der Gespräche wurden durch die Autorin dieser Arbeit selber geführt. Die Autorin war in den Schulen sowohl als Interventionsleiterin als auch als Gesprächsleiterin präsent. In allen drei Fällen kann die Stimmung als locker bezeichnet werden, die Gesprächssituation bot den Schulleitungen auch ein Gefäss, Tätigkeiten und Bemühungen der Schulen zu präsentieren und zu reflektieren. Die Probanden gaben bereitwillig Auskunft. Die Interviewten reagierten unterschiedlich auf die kritischen Frageblöcke rund um das Thema der Konfliktbewältigung. Einige gaben offen und selbstkritisch Einblick in teilweise auch misslungene Entscheidungsfindungen, andere wiederum schienen das Gespräch insbesondere als Plattform für die (positive) Selbstdarstellung ihrer Schule zu nutzen und mieden die Konfrontation mit dem schwierigen Thema des Umgangs mit den aufgetretenen Gewaltvorfällen.

4.5.4 Formale Charakteristika des Materials

Die Gespräche wurden auf Tonträger (Minidisc) aufgezeichnet und im Anschluss gemäss den Konventionen einer breiten Diskurstranskription nach Du Bois (1993 zitiert in Dittmar, 2002) transkribiert.

Alle befragten Schweizer Schulen wurden aufgefordert, uns ihre schulischen Leitbilder bereits vor dem Gespräch zuzusenden. Spätestens zum Zeitpunkt des Gesprächs wurde jedoch nach dem Leitbild oder weiteren schriftlichen Formulierungen von Wertgrundlagen oder Regel-

³ Der Leitfaden ist im Anhang B angefügt.

werken gefragt. Nicht alle Schulen verfügten über entsprechende Regelwerke oder Leitbilder. Dies wird in den Fallanalysen entsprechend ausgewiesen und besprochen.

4.5.5 Wahl der qualitativen Techniken

Im Sinne einer Methodentriangulation bieten die quantitativen Daten zur Gewaltemergenz, zur Schulkultur und zum Effekt der Kriseninterventionen die Ausgangslage für eine vertiefte fallanalytische Betrachtung folgender Fragestellung:

- *Welche konkreten schulkulturellen Merkmale zeichnen Schulen aus mit hoher versus tiefer Gewaltemergenz bzw. mit positiver versus negativ erlebtem Schulklima?*
- *Welche Gemeinsamkeiten und Brüche können in Schulen mit Gewaltvorkommnissen zwischen Leitgedanken und Praxis festgestellt werden?*

Insofern dienen die quantitativen Angaben zu Schulkultur und Gewaltemergenz dazu, innerhalb vorliegender Stichprobe extreme Ausprägungen im Sinne einer Typisierung qualitativ zu vertiefen und diese (Extrem-)Typen, welche allenfalls für Klassen von Schulen sprechen, vergleichend bzw. kontrastierend zu diskutieren. Die Auswahlkriterien für die Fallportraits werden in Kapitel 6.1 eingehend erläutert. Die exemplarischen Fallanalysen sollen einerseits Hinweise dazu geben, welche konkreten Merkmale der Schulkultur für das Auftreten von Gewalt bzw. für das Schulklima von Bedeutung sein können. Da eine deskriptive und nicht eine quantitative Vertiefung für diese Fragestellung im Zentrum steht, wird eine zusammenfassende Inhaltsanalyse (Mayring, 2003, S. 59ff.) vorgenommen, wobei ein induktives Vorgehen gewählt wird. In der Forschungsliteratur besteht, wie bereits in Kapitel 2 illustriert, Konsens bezüglich der Qualitätskriterien guter Schulen. Welche der genannten Dimensionen der Schulqualität jedoch im Zusammenhang mit der Gewaltprävention bzw. dem Konfliktmanagement von besonderer Bedeutung sind, bleibt offen. Das gewählte Vorgehen soll hierzu Hinweise geben.

Im nächsten Kapitel werden vorerst die quantitativen Analysen zur Prüfung der in Kapitel 3 formulierten Fragestellungen und anschliessend die qualitativen Fallvignetten beschrieben.

5 RESULTATE

Im folgenden Kapitel werden die Befunde der quantitativen Erhebung referiert und beschrieben. Die Einbettung der Resultate in den aktuellen Stand der Forschung ist in Kapitel 7.2 nachzulesen.

Im Zentrum der quantitativen Analysen steht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dem Ausmass der Gewaltbelastung in den Schulklassen und der erlebten Schulkultur. Die Gewaltbelastung wird erfasst über Häufigkeitsangaben zu verschiedenen Formen von Gewalt unter Schüler/innen.

Die Analysen werden getrennt nach erfragter Perspektive (Sicht der Lehrperson bzw. der Schüler/innen) aufgeführt:

- In einem ersten Schritt interessieren die Aussagen der *Lehrpersonen* zum Gewaltvorkommen in ihren Klassen und zur erlebten Schulkultur.
- In einem zweiten Schritt wird die Wahrnehmung der *Schüler/innen* zum erlebten Gewaltausmass und der wahrgenommenen Schulkultur dokumentiert. Die erlebte Schüler/innengewalt wird auch in bezug auf die zeitliche Entwicklung analysiert: Es wird untersucht, ob Veränderungen des Gewaltausmasses vom Zeitpunkt vor der Intervention (T1) zum Zeitpunkt nach der Intervention (T2) auch mit einer veränderten Wahrnehmung der schulischen Kultur einhergehen.
- In einem dritten Analyseschritt werden die *Aussagen zum Gewaltvorkommen der Schüler/innen zur wahrgenommenen Schulkultur der Lehrpersonen* in bezug gesetzt, um die unterschiedlichen Sichtweisen miteinander zu verbinden.

Da es sich in der Folge um Querschnittdaten handelt, können grundsätzlich keine Kausalzusammenhänge postuliert werden. Die Daten geben jedoch Hinweise auf signifikante Vorhersagewerte. Da die Analysen zum Zeitpunkt nach erfolgter Intervention in den Experimentalklassen nochmals identisch gerechnet werden können, bieten die Daten zum Zeitpunkt T2 auch Aufschluss über die Stabilität der zu Zeitpunkt T1 eruierten Zusammenhänge.

Die Bedingung der Normalverteilung der untersuchten Variablen wird verletzt, da es sich bei schulischer Gewalt um ein Phänomen handelt, welches nur einen Bruchteil der Schüler/innen betrifft. Viktimisierung ist auch von der Bullying Definition her ein Phänomen, welches sich gegen ausgewählte Kinder richtet. Der grösste Teil der Kinder ist weder in der Täterrolle noch als Opfer in das Bullying involviert (siehe Definition von Bullying in Kp. 2). Es liegt entsprechend im untersuchten Phänomen begründet, dass sich die Verteilung der erlebten Gewalthäufigkeit statistisch ausgedrückt linksschief präsentiert. Gemäss Bortz (1999) können regressi-

onsanalytische Verfahren trotz Verletzung der Normalverteilung angewendet werden, wenn der Stichprobenumfang im Verhältnis zur Anzahl der (Prädiktor-)Variablen genügend gross ist ($n > 40$ bei $k < 10$). Die Analysen der Lehrer/innenstichprobe verletzen diese Vorgaben und sind damit mit Vorbehalt zu behandeln. Die Analysen zu den Schüler/innen Daten hingegen entsprechen diesen Voraussetzungen.

5.1 Resultate der Lehrer/innenbefragung

Die 38 Lehrpersonen wurden vor der Durchführung der Intervention in den Interventionsklassen einerseits zum Gewaltvorkommen in der Schule aber auch zu unterschiedlichen Indikatoren der Schulkultur befragt (siehe dazu die Ausführungen in Kp.4).

5.1.1 Perspektive der Lehrpersonen: Zusammenhang Schulkultur – Gewaltvorkommen

In einem ersten Analyseschritt interessierte die Wahrnehmung der Lehrpersonen zum Zusammenhang zwischen beobachtetem aggressivem Verhalten unter Schüler/innen und der Beurteilung der Lehrpersonen zu Dimensionen der schulischen Kultur.

Die Schüler/innengewalt wurde über die Häufigkeitsangaben der Lehrperson zu unterschiedlichen Formen von Gewalt erfasst. Die Lehrperson differenzierte bei diesen Angaben nicht nach Schüler/in, sondern gab auf einer Ratingskala von 1 (fast täglich) bis 5 (nie) an, ob Schüler/innen ihrer Klasse genannte Formen der Gewalt ausüben oder davon betroffen sind (siehe Kp.4).

Es wurden jeweils für die unterschiedlichen Gewaltformen *multiple lineare Regressionsanalysen nach dem Einschlussverfahren* durchgeführt. Die Analysen wurden sowohl für die Angaben zum Zeitpunkt vor der Intervention (T1) als auch zum Zeitpunkt nach Abschluss der Intervention (T2) durchgeführt. Als Kriteriumsvariablen wurden die unterschiedlichen Gewaltformen sowie Vandalismus und als Prädiktorvariablen die schulkulturellen Indikatoren *Schulklima*, *Klima im Team*, *Klassenklima* und *Pädagogische Orientierung* in die Analyse aufgenommen. Die nationale Zugehörigkeit (Schweiz versus Schweden) und die Gruppenzugehörigkeit (Experimental- versus Kontrollgruppe) wurden als Dummy-Variablen ebenfalls in das Modell aufgenommen.

Eine Multikollinearität wurde mittels Korrelationsmatrix zwischen den aufgenommenen Schulkultur Variablen überprüft. Keine der Variablen korrelieren zu annähernd 1/, daher kann eine Multikollinearität ausgeschlossen werden (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Wü-ber, 1987) (siehe Tab. A-5 und A-6 im Anhang).

Die Regressionsanalyse zu *verbaler* Gewalt zum Zeitpunkt T1 ergibt einen signifikanten Zusammenhang. Die Signifikanz beruht auf einem einzelnen Item, der Frage nach dem Zusammenhalt der Klasse. Das Ausmass der verbalen Gewalt kann mit den Angaben zum Klassenzusammenhalt in hohem Mass erklärt werden ($R^2 = .51$). Die Klimaangaben auf Schulebene haben hingegen keinen signifikanten Vorhersagewert für das Ausmass der verbalen Gewalt. Die Regressionsanalyse zum Zeitpunkt nach der Intervention (T2) zeigt für keinen der untersuchten Prädiktorvariablen einen signifikanten Vorhersagewert. Das Klima im Team wurde zu T2 nicht mehr erhoben und fand daher auch nicht Eingang in die Analysen.

Tabelle 5-1 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung des verbalen Gewaltvorkommens zu T1 mit den Prädiktorvariablen der Schulkulturindikatoren

Regression (Einschluss-Methode)	Stand. Beta	t
Pädagogische Orientierung	-.18	-1.3
Schulklima	-.14	-.86
Klima im Team	.14	.93
Klassenklima	.51	3.0**
Gruppenzugehörigkeit (Dummy)	.25	1.5
Nationale Zugehörigkeit (Dummy)	.05	.30
$R^2 = .53$; $F = 5.23$; $df=6$; $p = .001$		
Abhängige Variable	-	verbale Gewalt zu T1

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Die Regressionsanalyse zu *physischer* Gewalt zum Zeitpunkt vor der Intervention (T1) zeigt einen signifikanten Vorhersagewert bezüglich unterschiedlicher schulkultureller Variablen. In der Reihenfolge der Stärke des Effekts haben die nationale Zugehörigkeit (mehr physische Gewalt in Schweden), die Gruppenzugehörigkeit der Klasse (mehr Gewalt in den Interventions- als in den Kontrollklassen), das Klima im Team sowie das von den Lehrpersonen wahrgenommene Schulklima für die Vorhersage des physischen Gewaltvorkommens einen signifikanten Vorhersagewert und erklären zusammen 59% der Varianz. Erstaunlich ist der negative Zusammenhang zwischen positivem Schulklima und vermehrtem physischem Gewaltvorkommen. Für diesen Befund gibt es keine theoretisch begründbare Erklärung. Zum Zeitpunkt nach der Intervention (T2) weisen die schulkulturellen Variablen jedoch keinen signifikanten Vorhersagewert mehr auf.

Tabelle 5-2 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung des physischen Gewaltvorkommens zu T1 mit den Prädiktorvariablen der Schulkulturindikatoren

Regression (Einschluss-Methode)	Stand. Beta	t
Pädagogische Orientierung	-.24	-1.90
Schulklima	-.36	-2.44*
Klima im Team	.42	3.01**
Klassenklima	.12	.79
Gruppenzugehörigkeit (Dummy)	.45	2.94**
Nationale Zugehörigkeit (Dummy)	-.47	-3.10**
$R^2 = .59$; $F = 6.74$; $df=6$; $p = .000$		
Abhängige Variable	-	physisches Gewalt zu T1

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Die Analyse zum *sozialen Ausschluss* aus der Gruppe (Item „Schüler schliessen andere aus“) zum Zeitpunkt T1 zeigt einen signifikanten Prädiktorwert für die Gruppenzugehörigkeit (mehr sozialer Ausschluss in den Interventionsklassen) sowie für das Klima in der Klasse. Interessant ist dabei, dass neben den erfassten direkten Formen von Gewalt auch diese indirekte Form des Plagens sich im Klassenklima und in der Notwendigkeit Hilfe von aussen in Anspruch zu nehmen (Interventions- versus Kontrollgruppe), widerspiegelt. 51% der Varianz werden über die Prädiktorvariablen erklärt. Zum Zeitpunkt nach der Intervention hat nur noch die Prädiktorvariable zum Klassenklima einen signifikanten Vorhersagewert für den sozialen Ausschluss (Stand. $\beta = -.69$; $t = 2.8$; $p = .02$).

Tabelle 5-3 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung von sozialem Ausschluss zu T1 mit den Prädiktorvariablen der Schulkulturindikatoren

Regression (Einschluss-Methode)	Stand. Beta	t
Pädagogische Orientierung	-.02	-.19
Schulklima	-.09	-.58
Klima im Team	.13	.91
Klassenzusammenhalt	.32	2.00*
Gruppenzugehörigkeit (Dummy)	.51	3.33**
Nationale Zugehörigkeit (Dummy)	.02	.91
$R^2 = .51$; $F = 6.92$; $df=6$; $p = .000$		
Abhängige Variable	-	Ausschluss aus der Gruppe zu T1

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Die Analyse zum Ausmass der *Zerstörung persönlicher Gegenstände* zu T1 zeigt einen signifikanten Vorhersagewert für die Prädiktorvariable der Gruppenzugehörigkeit (Interventionsklassen berichten über mehr Zerstörung persönlicher Gegenstände). Das Ausmass der allgemeinen Gewaltbelastung, welches sich in der Gruppenzugehörigkeit (Intervention- vs. Kontrollgruppe) manifestiert, erweist sich entsprechend auch für die Vorhersage der Häufigkeit

der Zerstörung persönlicher Dinge als guter Prädiktor. Die Regressionsgleichung erklärt 56% der Varianz der abhängigen Variablen. Zum Zeitpunkt nach der Intervention (T2) zeigt die Regressionsanalyse allerdings keine signifikanten Zusammenhänge mehr auf.

Tabelle 5-4 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung der Zerstörung persönlicher Gegenstände zu T1 mit den Prädiktorvariablen der Schulkulturindikatoren

Regression (Einschluss-Methode)	Stand. Beta	t
Pädagogische Orientierung	.05	.37
Schulklima	-.15	-1.00
Klima im Team	.05	.34
Klassenzusammenhalt	.29	1.73
Gruppenzugehörigkeit (Dummy)	.53	3.30**
Nationale Zugehörigkeit (Dummy)	.05	.30
$R^2 = .56$; $F = 6.02$; $df=6$; $p = .000$		
Abhängige Variable	-	Zerstörung persönlicher Gegenstände zu T1

Legende: ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Keine der zu T1 erhobenen Prädiktorvariablen haben Erklärungswert für die Häufigkeit *vandalistischer Aktivitäten* der Schüler/innen in ihrer Schule. Dieselbe Analyse zum Zeitpunkt T2 zeigt einen tendenziellen Vorhersagewert ($R^2 = .65$; $F=3.30$; $p=.057$), der auf die Gruppenzugehörigkeit (Intervention- vs. Kontrollgruppe) zurück zu führen ist (Stand. $\beta = -.54$; $t = -2.3$; $p = .05$).

5.1.2 Zusammenfassung der Perspektive der Lehrpersonen

Die signifikanten Befunde zum Zusammenhang zwischen beobachtetem Gewaltvorkommen und erlebter Schulkultur wird in der nachfolgenden Übersichtstabelle getrennt nach Gewaltform dargestellt.

Tabelle 5-5 Übersicht über Befunde zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und erlebter Schulkultur

Merkmale der Schulkultur	Gewaltformen									
	Verbal		Physisch		Sozialer Ausschluss		Zerstören persönlicher Gegenstände		Vandalismus	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Pädagogische Orientierung	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schulklima	n.s.	n.s.	x	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Klima im Team	n.s.	--	x	--	n.s.	--	n.s.	--	n.s.	--
Klassenzusammenhalt	x	n.s.	n.s.	x	x	x	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Gruppenzugehörigkeit	n.s.	n.s.	x	n.s.	x	n.s.	x	n.s.	n.s.	n.s.
Nationale Zugehörigkeit	n.s.	n.s.	x	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.

Legende: Signifikante Zusammenhänge der Regressionsanalyse zum Zeitpunkt vor einer Intervention (T1) und nach der Intervention (T2) sind mit „x“ markiert, nicht signifikante Prädiktorvariablen mit „n.s.“.

Die Befunde aus der Perspektive der Lehrpersonen bestätigen die Hypothese (H1a), welche davon ausgeht, dass die Interventionsklassen, welche Hilfe von aussen einfordern, über ein erhöhtes Gewaltvorkommen verfügen. Lediglich für verbale Formen der Gewalt sowie für vandalistische Aktivitäten zeigt sich die Gruppenzugehörigkeit aus der Sicht der Lehrpersonen *nicht* als relevanter Prädiktor. Letzterer Befund erstaunt nicht, da diese Form der Gewalt gegen die Schule gerichtet ist und daher erwartungsgemäss nicht die Sozialdynamik der Klasse widerspiegelt.

Interessant ist die Feststellung, dass insbesondere der Klassenzusammenhalt als Prädiktor für das Gewaltausmass in der Klasse Aussagekraft hat (Fragestellung F1a). Aspekte der Schulkultur, welche auf organisationaler Ebene anzusiedeln sind, haben kaum Vorhersagewert für das beobachtete Gewaltausmass. Der Befund, dass ein positives Schulklima mit erhöhter physischer Gewalt einhergeht, ist theoretisch nicht nachvollziehbar. Dieser Befund erstaunt umso mehr, als gleichzeitig ein positives Klima im Team auf ein geringeres physisches Gewaltausmass hinweist. Die pädagogische Haltung der Lehrperson mit Schwerpunkt auf der Sachvermittlung versus Erziehungsorientierung hingegen hat keinen Erklärungswert. Es kann also festgestellt werden, dass kulturelle Aspekte, welche sich in der Sozialdynamik der Klasse widerspiegeln (Klassenzusammenhalt), für die Vorhersage des Gewaltvorkommens zentral sind. Schulkulturelle Aspekte auf der Ebene der Organisationskultur hingegen fallen kaum ins Gewicht. Die Hypothese 1c bestätigt sich aus der Perspektive der Lehrpersonen insofern nur bedingt, da entgegen den Annahmen die organisationale Kultur kaum Vorhersagewert hat.

Die Übersicht über die Befunde aus der Perspektive der Lehrpersonen legt mehrere Schlussfolgerungen nahe:

- Das Klassenklima ist aus der Perspektive der Lehrperson ein wichtiger Indikator für unterschiedliche Formen negativer sozialer Dynamik. Sowohl verbale Aggression als auch sozialer Ausschluss scheinen sich im Zusammenhalt einer Klasse niederzuschlagen.
- Physische Formen der Gewalt hingegen scheinen sich (auch) auf schulischer Ebene zu zeigen.
- Schulischer Vandalismus steht aus der Perspektive der Lehrpersonen nicht in Verbindung mit den erhobenen Merkmalen schulischer Kultur.
- Lehrpersonen der Interventionsklassen berichten erwartungsgemäss über mehr Gewaltvorkommen als jene der Kontrollklassen. Die Gruppenzugehörigkeit (Intervention- vs. Kontrollklasse) sagt entsprechend auch etwas über die Gewaltbelastung in den Klassen aus.
- Ob der Schwerpunkt in der professionellen Tätigkeit auf der Erziehungsarbeit oder der Fachvermittlung liegt, scheint nicht in einem Wirkungszusammenhang zu stehen mit dem beobachteten Gewaltausmass.

Im Anschluss an diese Analysen interessiert, ob diese Befunde auch auf die Perspektive der Schüler/innen zutreffen, welche unmittelbar von den Gewaltvorkommnissen betroffen sind.

5.2 Resultate der Schüler/innenbefragung

In einem ersten Schritt interessieren die Unterschiede zwischen den Interventions- und Kontrollklassen bezüglich ihrer Wahrnehmung der erlebten Gewalt und der wahrgenommenen Schulkultur. Die Wahrnehmungen zum Gewaltausmass und Schulkultur werden varianzanalytisch überprüft, wobei als unabhängige Variablen bzw. als Faktoren die Gruppenzugehörigkeit (Interventions- vs. Kontrollklasse) sowie als weiterer Kontextfaktor die nationale Zugehörigkeit berücksichtigt werden. Dabei sollen die Hypothesen überprüft werden, dass sich die ‚Krise‘ in den Interventionsklassen einerseits in einer erhöhten Gewaltbelastung (Hypothese 1a, Kp. 3) und andererseits in einem negativeren Schulklima zeigt (Hypothese 1b, Kp.3).

Erst in einem zweiten Schritt werden Analysen zur Überprüfung der Zusammenhangshypothese zwischen berichtetem Gewaltausmass und erlebter Schulkultur referiert (Fragestellung 1a sowie Hypothese 1c, Kp.3). Diese Zusammenhangshypothese wird mehrbeneanalytisch untersucht, da die Bedeutung des Klassenkontexts für die Vorhersage von Schüler/innengewalt in die Analyse mit einbezogen werden soll. Es ist vorstellbar, dass die Klassen in bezug auf das erlebte Gewaltausmass variieren, wobei von einem vergleichbaren Zu-

sammenhang zwischen der Beurteilung der Schulkulturvariablen und dem Gewalterleben ausgegangen werden kann. Daher wurde mehrbenenanalytisch das Verfahren des ‘*Random Intercept Models*’ für vorliegende Analysen gewählt.

Eine Multikollinearität wurde mittels Korrelationsmatrix zwischen den aufgenommenen Schulkultur Variablen überprüft (siehe Tab. A-7 bzw. A-8 im Anhang). Keine der Variablen korrelieren zu annähernd 1/, daher kann eine Multikollinearität ausgeschlossen werden (vgl. Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 1987).

5.2.1 Unterscheiden sich Interventions- und Kontrollklassen im Gewalterleben sowie in der Beurteilung der Schulkultur?

Als Ausgangsfrage interessiert, inwiefern sich die in die Untersuchung einbezogenen Interventionsklassen in bezug auf das Ausmass der erlebten Gewalt einerseits und der wahrgenommenen schulkulturellen Aspekte andererseits von den Kontrollklassen unterscheiden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Interventionsklassen über a) ein höheres Gewaltvorkommen und b) ein negativeres Schulklima berichten.

Diese beiden Fragestellungen wurden mittels univariater Analysen (UNIANOVAS) untersucht, wobei neben der für die Hypothesenprüfung zentralen Fragestellung der Gruppenzugehörigkeit (Interventions- vs. Kontrollklasse) auch der Faktor nationale Zugehörigkeit aufgenommen wurde.

Unterschiede bezüglich Gewaltvorkommen

In Tabelle 5 – 6 werden die Mittelwerte und univariaten Analysen über den Skalen und Items zu den unterschiedlichen Gewaltformen tabellarisch aufgeführt.

Gemäss den univariaten Analysen kann festgehalten werden, dass sich das Gewaltvorkommen in den Interventions- und Kontrollklassen für alle Formen der Gewalt ausgenommen des Vandalismus signifikant unterscheidet, wobei die Schüler/innen der Interventionsklassen über ein höheres Gewaltvorkommen berichten.

Schwedische Schüler/innen berichten über mehr Vandalismus, während die Schweizer Schüler/innen über signifikant mehr verbale und physische Gewalt sowie mehr sozialen Ausschluss aus der Gruppe berichten. Die Interaktionen sind nicht signifikant.

Tabelle 5-6 Zweifaktorielle Varianzanalysen (UNIANOVAS) mit den Faktoren Gruppe (Intervention- vs. Kontrollgruppe) und Nation (Schweiz vs. Schweden) über den Gewaltformen aus Sicht der Schüler/innen; (T1)

Gewaltform	Mittelwerte				F-Werte		
	Gruppe		Nation		Gruppe	Nation	N x G
	Intervention (N)	Kontrolle (N)	Schweiz (N)	Schweden (N)			
Verbale Gewalt	3.22 (370)	3.43 (332)	3.11 (325)	3.49 (377)	17.55***	47.49***	1.26
Physische Gewalt	3.78 (370)	3.88 (332)	3.80 (325)	3.86 (377)	15.79***	5.44*	1.28
Ausschluss	3.61 (370)	3.78 (332)	3.63 (325)	3.74 (377)	11.37***	4.72*	.03
Gegenständliche Gewalt	3.71 (370)	3.85 (332)	3.76 (325)	3.79 (377)	9.41**	.86	1.39
Vandalismus	3.44 (370)	3.49 (332)	3.59 (325)	3.35 (377)	.33	14.45***	.07

Legende: Antwortkategorien: 1 = fast täglich, 2 = 1 Mal pro Woche, 3 = 1 mal pro Monat, 4 = nie; Signifikanzen: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Unterschiede bezüglich wahrgenommener Schulkultur

Nachfolgende Tabelle (5 – 7) veranschaulicht die Mittelwerte und F-Werte zu den univariaten Analysen über die Variablen der Schulkultur.

Die Schüler/innen der Interventions- und Kontrollklassen unterscheiden sich signifikant in ihrer Beurteilung aller erhobenen schulkultureller Aspekte, wobei die Schüler/innen der Interventionsklassen alle Parameter signifikant negativer erleben.

Ein Unterschied zwischen Schwedischen und Schweizer Schüler/innen zeigt sich einzig in der Beurteilung der Partizipationsmöglichkeiten, wobei Schwedische Schüler/innen signifikant weniger Mitspracherecht erleben als Schweizer Schüler/innen.

Tabelle 5-7 Zweifaktorielle Varianzanalysen (UNIANOVAS) mit den Faktoren Gruppe (Intervention- vs. Kontrollgruppe) und Nation (Schweiz vs. Schweden) über Variablen zur Schulkultur aus Sicht der Schüler/innen; (T1)

Schulklima	Mittelwerte				F-Werte		
	Gruppe		Nation		Gruppe	Nation	N x G
	Intervention (N)	Kontrolle (N)	Schweiz (N)	Schweden (N)			
Beziehung Lehrperson-Schüler/innen	3.59 (332)	3.97 (283)	3.84 (279)	3.71 (336)	24.67***	2.34	.04
Partizipation	3.27 (332)	3.68 (283)	3.63 (279)	3.32 (336)	36.81***	21.73***	1.01
Klassenklima ^a	-.32 (332)	.35 (283)	-.03 (279)	-.00 (336)	125.83***	.45	.01
Wohlbefinden in Schule ^a	-.25 (332)	.23 (283)	.01 (279)	-.07 (336)	66.10***	1.72	6.83**
Ruf der Schule	3.00 (332)	3.52 (283)	3.34 (279)	3.15 (336)	25.71***	3.24	1.04

Legende: Signifikanzen: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; Antwortkategorien: 5 = positive Ausprägung bis 1= negative Ausprägung; ^a = z-standardisierte Skalenwerte

5.2.2 Zusammenfassung der Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollklassen

Die Befunde der univariaten Analysen zeigen, dass die Interventionsklassen hypothesenkonform sowohl bezüglich Gewaltvorkommen wie auch dem erlebten Schulklima stärker belastet sind als die Kontrollklassen. Eine Ausnahme bildet dabei die Gewaltbelastung in bezug auf vandalistische Aktivitäten, welche sich jedoch an die Adresse der Schule richten. Es erstaunt daher nicht, dass sich aggressives Verhalten gegen die Institution Schule unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit (Kontroll- und Interventionsklasse) manifestiert. Es kann festgehalten werden, dass eine erhöhte Gewaltbelastung von Klassen mit einem negativeren Schulklima einhergeht. Interessant erscheint hierbei, dass sich dieser Effekt sowohl in den globalen Klimateinschätzungen wie auch für einige Aspekte der Erziehungskultur auf Klassen- wie auch Schulebene zeigt (vgl. hierzu Kp. 4.3.2). Zur Erziehungskultur zähle ich dabei die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen sowie die Möglichkeiten zur schulischen Partizipation.

Im nachfolgenden Abschnitt soll der Kontextfaktor der Klassenzugehörigkeit berücksichtigt und kontrolliert werden. Die Mehrebenenanalyse bietet die Möglichkeit die unabhängigen Variablen auch auf Klassenebene einzubeziehen. Die Daten werden auf Klassenebene aggregiert und als Level 2 Variable in das Modell eingeführt. In den folgenden Analysen werden auf Level 1 die Individualebene und auf Level 2 die Klassenebene berücksichtigt, wobei das Modell der Mehrebenenanalyse gleichzeitig den Effekt der Klasse für die abhängige Variable kontrolliert. Ziel ist es, die Tatsache der kontextuellen Verschachtelung schulischer Strukt-

ren mit in die Analyse einzubeziehen: Das Individuum ist immer auch Mitglied einer Klasse. Die Methode der Mehrebenenanalyse erlaubt die Kontrolle der Effekte der abhängigen Variablen auf beiden Ebenen.

5.2.3 Zusammenhang Schulkultur und Gewaltvorkommen

Mehrebenenanalytisch wird untersucht, welchen Einflussfaktor die Kontextvariable „Klasse“ in der Vorhersage von Gewalt mittels schulkultureller Merkmale hat. Die Klassenebene wurde berücksichtigt, da die Schüler/innen Mitglied einer Klassengemeinschaft sind und das erlebte Gewaltausmass theoretisch gesehen klassenspezifisch ausfallen könnte. Die Mehrebenenanalyse bietet mit dem ‘random intercept model’ die rechnerischen Möglichkeiten die Unterschiede bezüglich des erlebten Gewaltausmasses auf Klassenebene (Level 2) in der Analyse zeitgleich mit Analysen auf Individualebene (Level 1) zu kontrollieren.

Mehrere Mehrebenenanalysen der Schüler/innendaten mit unterschiedlichen Gewaltformen als abhängige Variablen und den Indikatoren zur Schulkultur als Prädiktorvariablen wurden gerechnet und werden im Folgenden referiert. Geprüft werden damit die offene Fragestellung zu den relevanten Aspekten der Schulkultur in der Vorhersage des Gewaltvorkommens (Fragestellung 1a, Kp. 3) sowie die Zusammenhangshypothesen zum Einfluss der Qualität der Schulkultur auf das Gewaltausmass (Hypothese 1c) und dem Einfluss schulentwicklerischer Bemühungen auf die Reduktion von Gewalt (Hypothese 1d, Kp. 3).

Um die Daten der Schüler/innen besser vergleichbar zu machen, werden sie vorher mittels z-Transformation an der Unterschiedlichkeit aller Werte im jeweiligen Kollektiv relativiert (siehe Bortz, 1993, S. 45). Entsprechend gehen nur z-transformierte Daten in die Mehrebenenanalysen ein.

Tabelle 5-8 weist die Ergebnisse der Modellschätzungen für die abhängigen Variablen verbale Gewalt, physische Gewalt, Ausschluss aus der Gruppe, Zerstörung von persönlichen Gegenständen und Vandalismus aus.

Die Signifikanzen im Modell wurden jeweils mittels Chi-Quadrat Test überprüft und ausgewiesen, wobei von der in der Literatur üblichen Werte ausgegangen wurde: $\chi^2 \geq 3.84 = .05\%$; $\chi^2 \geq 6.63 = .01\%$; $\chi^2 \geq 10.83 = .001\%$.

Der Wert des Intercepts, welcher in untenstehender Tabelle aufgeführt wird, entspricht der Konstanten der Regressionsgleichung. Die Variabilität der Gewalthandlungen auf den beiden Ebenen (Individualebene, Klassenebene) wird im Nullmodell ermittelt und anschliessend an die tabellarische Darstellung des Modells im Text referiert. Eingang in das Modell fanden die im Methodenteil referierten Indikatoren der Schulkultur, wobei auf die Berücksichtigung der Skala „Wohlbefinden in der Schule“ aufgrund methodischer Artefakte verzichtet werden musste. Erwähnte Skala korreliert mit .50 mit der Skala zum Mitspracherecht auf Schulebene (Partizipation) (siehe Tab. A-7 im Anhang). Als kritischer Wert wurde eine Korrelation von r

= .50 festgesetzt. Das Wohlbefinden in der Schule korreliert auch mit den Skalen Klassenklima ($r_a^1 = .48$), Beziehung Lehrperson-Schüler/innen ($r_a = .48$) und Ruf der Schule ($r_a = .48$) hoch (siehe Korrelationsmatrix Tabelle A – 7 im Anhang). Diese hohen Korrelationen deuten darauf hin, dass die erhobenen Klimaindikatoren stark mit dem schulischen Wohlbefinden zusammenhängen. Ein solcher Zusammenhang deutet darauf hin, dass die eingegangenen Indikatoren der Schulkultur wie auch das schulische Wohlbefinden als Metakonstrukte mit grosser inhaltlicher Überschneidung betrachtet werden können. Das Geschlecht der Schüler/innen, die Gruppenzugehörigkeit (Intervention vs. Kontrolle) sowie die nationale Zugehörigkeit wurden als Kontrollvariablen ebenfalls in das Modell aufgenommen.

Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen zu T1

Tabelle 5-8 Mehrebenenanalyse der erlebten Gewalthandlungen auf die schulkulturellen Prädiktoren der Individual- und Klassenebene zu T1 aus Sicht der Schüler/innen

	verbal	physisch	Ausschluss	Gegenständlich	Vandalismus
Intercept	-0.32***	-0.24*	-0.05	0.30***	0.25*
Männlich	0.11	0.25***	-0.04	-0.06	-0.05
Experimental	0.03	0.12	0.04	0.03	-0.17
Schweiz	0.46***	0.10	0.06	0.01	-0.32**
Klassenklima	-0.25***	-0.19***	-0.28***	-0.09	-0.15**
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	-0.06	-0.12**	0.01	-0.05	0.03
Partizipation	0.03	0.01	0.03	0.05	-0.08
Ruf der Schule	-0.12**	0.01	0.05	-0.06	-0.11*
level-2-Varianz	0.03	0.06*	0.00	0.00	0.05
level-1-Varianz	0.82***	0.79***	0.87***	0.92***	0.87***
-2*log (likelihood)	1617.5	1625.7	1630.9	1677.5	1608.5
erklärte Varianz level 1 ²	14.9%	15.1%	13.1%	0%	7.1%
N	606/864	613/864	603/864	608/864	587/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen³: 1= nie; 2= ca. 1 Mal pro Monat; 3= 1 Mal pro Woche; 4= fast täglich; ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$

Die Analysen zum Zeitpunkt vor der Intervention in den Experimentalklassen (T1) zeigen heterogene Befunde abhängig von der Form der Gewaltmanifestation.

Das Nullmodell suggeriert für *verbale Gewalthandlungen* sowohl zu T1 als auch zu T2 einen Klassen- (T1: $\delta_{\mu 0}^2 = 0.12^*$; T2: $\delta_{\mu 0}^2 = 0.06^*$) wie auch einen Individualeffekt (T1: $\delta_{\epsilon}^2 = 0.88^*$; T2:

¹ Das tiefgestellte „a“ des Korrelationsindexes kennzeichnet den Zeitpunkt der Analyse. Diese wurden zu T1 vor den Interventionen in den Experimentalklassen durchgeführt. Die Skalen der Schülerdaten zu den Klimaindikatoren korrelieren zu T2 in der Tendenz etwas höher als zu T1.

² Die erklärte Varianz auf Level 1 wurde mittels der Formel Varianz L1 = $1 - (\Sigma \text{ Varianzen fitted Modell (L1 + L2)} / \Sigma \text{ Varianzen Nullmodell (L1 + L2)})$ berechnet (nach Snijders & Bosker, 2002, S. 102).

³ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

$\delta_e^2=0.89^*$). Es zeigen sich auch für *physische Gewalthandlungen* (Klassenebene: T1: $\delta_{\mu 0}^2=0.08^*$; T2: $\delta_{\mu 0}^2=0.12^*$; Individualebene: $\delta_e^2=0.92^*$; T2: $\delta_e^2=0.89^*$) und *gegenständliches Plagen* (Klassenebene: T1: n.s.; T2: $\delta_{\mu 0}^2=0.06^*$; Individualebene: $\delta_e^2=0.88^*$; T2: $\delta_e^2=0.94^*$) sowie *Ausschluss aus der Gruppe* (Klassenebene: T1: $\delta_{\mu 0}^2=0.06^*$; T2: $\delta_{\mu 0}^2=0.05^*$; Individual-ebene: $\delta_e^2=0.94^*$; T2: $\delta_e^2=0.95^*$) sowohl Klassen- wie auch Individualeffekte im Nullmodell. Auch in bezug auf schulischen *Vandalismus* zeigen sich sowohl Klassen- als auch Individual-effekte (Klassenebene: T1: $\delta_{\mu 0}^2=0.11^*$; T2: $\delta_{\mu 0}^2=0.10^*$; Individualebene: $\delta_e^2=0.88^*$; T2: $\delta_e^2=0.89^*$).

Die Unterschiede, welche im Nullmodell auf Klassenebene sichtbar werden, können jedoch durch die eingeführten Prädiktorvariablen erklärt werden. In der Folge werden mit Ausnahme der physischen Gewalterfahrungen keine Klasseneffekte mehr verzeichnet.

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die auf *Klassenzugehörigkeit* zurück zu führenden Werte nur bezüglich den physischen Gewalthandlungen von Relevanz sind. Für das Gewaltvorkommen in verbaler Form, sozialem Ausschluss aus der Gruppe, Zerstörung von persönlichen Gegenständen oder auch schulischem Vandalismus finden sich keine Klasseneffekte. Da im Nullmodell Klasseneffekte ausgewiesen sind, welche im Modell zugunsten signifikanter Prädiktorvariablen auf Individualebene verschwinden, wurden im Anschluss an die referierten Analysen signifikante Prädiktorenwerte auf Klassenebene konstant gehalten, um zu überprüfen, ob diese die Klasseneffekte moderieren. Die individuelle Wahrnehmung der einzelnen Schüler/innen ist hingegen von deutlich grösserer Relevanz für die Vorhersage des erlebten Gewaltausmasses und nicht der über die Klasse gemittelte Wert⁴.

Die *individuelle Wahrnehmung des Klassenklimas* bildet die wichtigste Grundlage zur Vorhersage des Gewaltausmasses. Die Klasseneffekte verschwinden mit Ausnahme des physischen Gewaltvorkommens, wenn die individuelle Ebene berücksichtigt bzw. die Kontextvariable der Klassenzugehörigkeit konstant gehalten wird. D.h. der gemittelte Wert über die Klasse ist von geringerer Relevanz. Hierbei bildet die Vorhersage von physischer Gewalt eine Ausnahme, da hier die Klassenzugehörigkeit ebenfalls eine Rolle spielt. Die signifikanten Prädiktor- und Kontrollvariablen erklären auf der Individualebene 14.9% der Varianz verbaler Gewalt, 15.1% der Varianz physischer Gewalt, 13.1% der Varianz bezüglich des Ausschlusses aus der Gruppe und 7.1% der Varianz vandalistischer Aktivitäten. In bezug auf die sachbezogene Gewalt (gegenständliche Gewalt) bieten die einbezogenen Variablen keinen Erklärungswert gegenüber dem Nullmodell (0% erklärte Varianz). Diese Angaben zur Höhe der Varianzaufklärung durch die berücksichtigten schulkulturellen Variablen sowie die Kontrollvariablen weist einerseits auf die Wichtigkeit der erhobenen Aspekte hin, andererseits zeigen

⁴ Um den Einfluss der Kontextgrösse der Klasse zu eruieren, wurden die Prädiktorvariablen pro Klasse gemittelt und das Modell zum Zeitpunkt T1 entsprechend auf seinen Vorhersagewert überprüft. Es zeigten sich deutlich geringere signifikante Vorhersagewerte auf Klassenebene (Verbale Gewalt: (+)Schweiz***; Vandalismus: (-)Experimental*; (-)Partizipation**; Ausschluss aus Gruppe: (+)Experimental*; Gegenständlich: (+) Partizipation*). Die Analysen auf Individualebene zeigten deutlich bessere Vorhersagewerte in Bezug auf das erlebte Gewaltausmass der Schüler/innen und werden daher in der Diskussion der Befunde ausführlicher dokumentiert und kommentiert.

die Befunde auch, dass weitere zentrale Einflussfaktoren im Modell nicht berücksichtigt wurden. Da der Fokus lediglich auf den Erklärungswert schulischer Faktoren gelegt wurde, erstaunt dieser Befund nicht. In einem umfassenden Erklärungsmodell müssten neben weiteren schulischen Aspekten (z. B. Schultypus etc.) auch ausserschulische Aspekte (Familie, Peer-group, etc.) berücksichtigt werden.

Die *unabhängige Variablen* ‚Gruppe‘ (Interventions- vs. Kontrollgruppe) hat keinen signifikanten Erklärungswert. Dieser Befund korrespondiert nicht mit den Befunden der univariaten Analysen, welche deutliche Gruppeneffekte ausweisen (5.2.1). Die Unterschiede zwischen diesen Gruppen sind nicht mehr signifikant, da die signifikanten Variablen zur Erfassung der Schulkultur den grösseren Aussagewert besitzen.

In der Schweiz kann signifikant mehr *verbale Gewalt* beobachtet werden und zusätzlich kann auch der Ruf der Schule als signifikanter Prädiktor für das Ausmass verbaler Gewalt genannt werden. Je negativer der Ruf der Schule erlebt wird, desto mehr verbale Gewalt tritt auf.

Physische Gewalt hingegen wird von männlichen Schülern öfter genannt und hier spielt auch die individuell wahrgenommene Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen eine Rolle. Je positiver die Beziehung zur Lehrperson geschildert wird, desto weniger physische Gewalt wird berichtet. Ein guter Ruf der Schule geht ebenfalls einher mit weniger physischer Gewalt.

Für den *sozialen Ausschluss aus der Gruppe* hingegen sind weder das Geschlecht des Schülers/der Schülerin noch die nationale Zugehörigkeit von Relevanz. Hier zeigt sich lediglich das wahrgenommene Schulklima als reliabler Prädiktor: Je positiver das Klima in der Klasse wahrgenommen wird, desto weniger wird über Ausschluss aus der Gruppe berichtet.

In bezug auf das *gegenständliche Plagen* sind keine der in das Modell aufgenommenen Prädiktoren von Relevanz. Diese gegenständliche Plagen (persönliche Gegenstände zerstören oder verunstalten) scheint im Unterschied zu den übrigen Gewaltformen nicht mit den erhobenen schulkulturellen Indikatoren zu korrespondieren.

Beim *schulischen Vandalismus* scheint neben dem Klassenklima auch die nationale Zugehörigkeit eine zentrale Rolle zu spielen. In unserer Stichprobe berichten signifikant mehr schwedische Schüler/innen über Vandalismus. Es erstaunt nicht, dass eine negative Beurteilung des Rufs der Schule auch mit mehr Vandalismus einhergeht.

Nachvollziehbar erscheint auch der Befund, dass sich die Klassen mit und ohne ausgewiesene Gewaltbelastung in bezug auf die Einschätzung des schulischen *Vandalismus* nicht unterscheiden. Schulischer Vandalismus erfragt explizit Vorkommnisse, welche sich auf schulischer Ebene ereignen, insofern sind alle Klassen einer Schule von diesem Phänomen betroffen.

Eine Erklärungsmöglichkeit für den fehlenden Zusammenhang zwischen wahrgenommener Schulkultur und erlebter Gewalt bei den übrigen Gewaltformen liegt unter Umständen in der Tatsache begründet, dass auch in Klassen mit schlechtem Klima, wenig Partizipationsmöglichkeiten und einer angespannten Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/innen nur

einige wenige Kinder wirklich systematisch Opfer von Bullying werden. Dies entspricht auch den Daten aus der Bullying Forschung, welche zeigt, dass über 50% der Schüler/innen nicht ins Mobbing involviert sind (vgl. Alsaker, 2003). Insofern kann man sagen, dass nur wenige Opfer von Gewalt werden, jedoch in gewaltbelasteten Klassen viele unter dem schlechten Klima leiden.

Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen zu T2

Um die Stabilität oben referierter Befunde zu überprüfen, wurden identische Analysen für den Zeitpunkt von rund zwei Monaten nach Abschluss der Intervention durchgeführt. Im Schnitt wurden die Posttesterhebungen (T2) ein halbes Jahr nach den Pretesterhebungen (T1) gemacht.

Tabelle 5-9 Mehrebenenanalyse der erlebten Gewalthandlungen auf die schulkulturellen Prädiktoren der Individual- und Klassenebene zu T2 aus Sicht der Schüler/innen

	verbal	physisch	Ausschluss	Gegenständlich	Vandalismus
Intercept	0.36***	0.21*	0.01	-0.12	0.01
Männlich	0.10	0.24**	-0.10	0.15	0.16*
Experimental	-0.03	0.13	0.08	0.11	0.00
Schweiz	0.27**	0.06	0.00	0.02	-0.23*
Klassenklima	-0.11*	-0.17***	-0.21***	-0.18***	0.08
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	-0.10*	-0.20***	0.00	-0.08	-0.16***
Partizipation	0.04	-0.01	0.04	0.00	-0.08
Ruf der Schule	-0.02	0.01	0.02	-0.08	-0.13*
level-2-Varianz	0.04	0.07*	0.05*	0.04	0.08**
level-1-Varianz	0.86***	0.73***	0.90***	0.94***	0.76***
-2*log (likelihood)	1546.7	1472.9	1556.6	1583.1	1462.9
erklärte Varianz level 1	5.4%	20.1%	5%	2.1%	15.2%
N	569/864	570/864	561/864	564/864	557/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen⁵: 1= nie; 2 = ca. 1 Mal pro Monat; 3 = 1 Mal pro Woche; 4 = fast täglich; ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05

⁵ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

Von Interesse ist insbesondere die Stabilität der Befunde der Analysen zum Zeitpunkt vor der Intervention. Im Grossen und Ganzen können die Befunde als repliziert betrachtet werden mit wenigen Ausnahmen:

- Für das Ausmass verbaler Gewalt zeigt sich der Ruf der Schule nicht mehr als signifikanter Prädiktor.
- Das Klassenklima hat nun auch Vorhersagewert für das Ausmass gegenständlichen Plagens.
- Für schulischen Vandalismus hat nun das Klassenklima keinen Vorhersagewert mehr, dafür wird die Beziehung zur Lehrperson als relevant erlebt und es berichten mehr männliche Schüler über schulischen Vandalismus als Schülerinnen.
- Die signifikanten Variablen zur Schulkultur gemeinsam mit den Kontrollvariablen erklären auf der Individualebene gegenüber Zeitpunkt T1 nun 5.4% der Varianz verbaler Gewalt, 20.1% der Varianz physischer Gewalt, 5% der Varianz sozialen Ausschlusses aus der Gruppe, 2.1% der Varianz sachbezogener Gewalt und 15.2% der Varianz des schulischen Vandalismus.

Die weitgehende Übereinstimmung der Befunde zu beiden Messzeitpunkten deutet auf eine gute Validität der erhobenen Daten hin. Die Relevanz des Klassenklimas gegenüber der vergleichsweise geringen Aussagekraft weiterer schulkultureller Indikatoren (Beziehung zur Lehrperson, Partizipationsmöglichkeit in schulischen Fragen und Ruf der Schule) erweist sich als stabil. Nach Einbezug der Prädiktorvariablen zeigten sich geringere Klasseneffekte in bezug auf die Gewaltformen.

Zusammenhang zwischen verändertem Gewaltvorkommen und veränderter Schulkultur

In weiteren Analysen wurde untersucht, welchen Vorhersagewert die Veränderung der Schulkultur-Variablen auf die Veränderung des Gewaltvorkommens hat. Im Fokus dieser Untersuchung steht die Frage nach der Dynamik sowohl des Gewaltvorkommens als auch der Klimavariablen. Es wird erwartet, dass positive Veränderungen der Schulkultur mit einer Reduktion des Gewaltvorkommens einhergehen (vgl. Hypothese 1d, Kp. 3). Eine Bestätigung dieses Wirkgefüges könnte Hinweise für die Effektivität von Präventions- und Interventionsbemühungen auf schulkultureller Ebene geben. Unabhängig von der effektiven Stärke der Prädiktor- sowie der Kriteriumsvariablen interessiert in vorliegender Analyse die Veränderung *per se*.

Die Entwicklung der Schulkultur wurde operationalisiert über die Differenz der Schulkulturvariablen zu T2 abzüglich der Beurteilungswerte zu T1. Falls sich die Klimavariablen (Indikatoren für die Schulkultur) positiv entwickelt haben und das Gewaltvorkommen sich gleichzeitig reduziert, resultiert ein negativer Wert im Modell.

Tabelle 5-9 Erklärung von Veränderung im Gewaltvorkommen (T2-T1) durch Veränderung der Schulkulturvariablen (T2-T1) (Mehrebenenanalysen)

	Differenz verbal	Differenz physisch	Differenz Ausschluss	Differenz gegenständlich	Differenz Vandalismus
Intercept	0.02	-0.01	0.16	-0.09	-0.12
Männlich	0.11	-0.06	-0.17	0.18	0.23*
Experimental	0.02	0.00	-0.05	0.06	0.05
Schweiz	-0.13	-0.00	-0.15	0.04	0.05
Differenz Klassenklima	-0.17***	-0.12*	-0.06	-0.08	-0.03
Differenz Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	-0.01	-0.01	0.10*	-0.02	0.03
Differenz Partizipation	-0.10*	-0.06	-0.11*	-0.18	-0.20***
Differenz Ruf der Schule	0.04	0.10	0.13**	-0.02	0.04
level-2-Varianz	0.00	0.04	0.00	0.00	0.00
level-1-Varianz	0.76***	0.81***	0.81***	0.10	0.86***
-2*log (likelihood)	1107.8	1163.7	1124.0	1353.9	1111.0
erklärte Varianz level 1	22%	14%	19%	2%	14%
N	432/864	438/864	427/864	424/864	413/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen⁶: 1= nie; 2 = ca. 1 Mal pro Monat; 3 = 1 Mal pro Woche; 4 = fast täglich; ***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05

Negative Zusammenhänge beschreiben einen erwünschten Zusammenhang: Je positiver sich die Klimavariablen entwickeln, umso weniger Gewalt wird wahrgenommen.

Die Befunde müssen folgendermassen gelesen werden:

- Ein Wert um |0| beschreibt keine Veränderung, unabhängig vom effektiven Ausmass des Gewaltvorkommens.
- Ein positiver Wert (+) beschreibt einen Verschlechterung über die Zeit (Abnahme des Gewaltvorkommens mit gleichzeitiger Abnahme der Qualität der Schulkulturvariable).
- Ein negativer Wert (-) beschreibt eine Verbesserung über die Zeit (Abnahme des Gewaltvorkommens mit gleichzeitiger Verbesserung der Schulkulturvariable).

Interessant erscheint auf den ersten Blick, dass die von der Schulkultur unabhängigen Variablen (Geschlecht, Gruppe (Intervention vs. Kontrollgruppe) und nationale Zugehörigkeit) keinen Vorhersagewert für die Veränderungszusammenhänge ergeben. Eine Ausnahme bilden

⁶ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

dabei die männlichen Schüler, welche im Gegensatz zu den Mädchen über eine Zunahme des schulischen Vandalismus berichten.

Eine Verbesserung des *Klassenklimas* auf Individualebene zeigt sich als signifikanter Prädiktor für eine Reduktion von verbaler und physischer Gewalt. Eine vermehrte *Partizipationsmöglichkeit* am schulischen Geschehen scheint ausserdem mit einer Abnahme von verbaler Gewalt, sozialem Ausschluss und schulischem Vandalismus einherzugehen.

Schwierig zu erklären ist der Befund der negativeren Wahrnehmung (Klassenebene: T1: $\delta_{\mu 0}^2=0.06^*$; T2: $\delta_{\mu 0}^2=0.05^*$; Individualebene: $\delta_{\varepsilon}^2=0.94^*$; T2: $\delta_{\varepsilon}^2=0.95^*$) der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler/innen sowie des Rufes der Schule, welche mit einer Abnahme von sozialem Ausschluss einhergehen.

Auch in bezug auf die Veränderung der wahrgenommenen Schulkultur bietet die Aggregation der Daten auf Klassenebene keinen zusätzlichen Erklärungswert. Die Zugehörigkeit zu Klassen mit oder ohne ausgewiesene Gewaltbelastung scheint diesbezüglich ebenfalls nicht von Relevanz.

5.2.4 Zusammenfassung der Schüler/innenbefunde zum Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen

Die mehrbenenanalytische Überprüfung der Zusammenhangshypothesen zwischen dem beobachteten Ausmass unterschiedlicher Gewaltformen und der wahrgenommenen Qualität schulkultureller Indikatoren werden in nachfolgender Tabelle im Überblick dargestellt.

Tabelle 5-10 Überblick über mehrbenenanalytische Befunde (Schüler/innen)

	verbal			physisch			sozialer Ausschluss			gegenständlich			Vandalismus		
	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF
Intercept	***	***	n.s.	*	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.
Männlich	n.s.	n.s.	n.s.	***	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	*
Experimental	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Schweiz	***	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	*	n.s.
Klassenklima	***	*	***	***	***	*	***	***	n.s.	n.s.	***	n.s.	**	n.s.	n.s.
Beziehung	n.s.	*	n.s.	**	***	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***	n.s.
Lehrperson															
Schüler/innen															
Partizipation	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	***
Ruf der Schule	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	*	*	n.s.
level-2-Varianz	n.s.	n.s.	n.s.	*	*	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.
level-1-Varianz	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	n.s.	***	***	***

Legende: Signifikante Zusammenhänge der Regressionsanalyse sind mit „*“ markiert, wobei ***= $p<.001$, **= $p<.01$, *= $p<.05$.

Die Übersicht macht deutlich, dass sich insbesondere das *Klassenklima* als relevanter Prädiktor unterschiedlicher Formen schulischer Gewalt erweist. Die *Beziehungsqualität* zwischen Lehrperson und Schüler/innen scheint sich insbesondere auf direkte Formen der Gewalt wie physische Gewalt auszuwirken. Die *Partizipationsmöglichkeiten* in der Schule werden nicht in einen direkten Zusammenhang mit dem Gewaltvorkommen gebracht. Das Konstrukt der Partizipation erweist sich jedoch als über die Zeit dynamisch und hat seinen Effekt in der veränderten Wahrnehmung der Partizipation einhergehend mit weniger verbaler Aggression, sozialem Ausschluss und weniger schulischem Vandalismus. Der Einfluss des *Rufs der Schule* ist schwieriger zu interpretieren. Verbale Gewalt sowie Vandalismus scheinen mit einer negativen Beurteilung des schulischen Rufes einherzugehen. In bezug auf die Veränderbarkeit über Zeit zeigt sich jedoch ein paradoxer Effekt: Der Ruf der Schule wird als negativer beurteilt und gleichzeitig nimmt in der Wahrnehmung der Schüler/innen das Ausmass des sozialen Ausschlusses ab. Eventuell ist dieser Befund darauf zurück zu führen, dass der Ruf einer Schule dem effektiven Geschehen jeweils hinter her hinkt.

5.3 Schulkultur aus Sicht der Lehrpersonen – Gewalt aus Schüler/innensicht

Mittels Mehrebenenanalysen wurden die beiden Perspektiven der Schüler/innen und der Lehrpersonen miteinander in bezug gesetzt. In der nachfolgenden Analyse werden die Angaben der Schüler/innen zum Gewaltvorkommen mit den Angaben der Lehrperson zur Schulkultur in Verbindung gebracht. Die Angaben der Lehrpersonen zur Schulkultur wurden auf Level 2 einbezogen.

Die Frage lautet: Welchen Vorhersagewert haben die Angaben der Lehrpersonen ($\text{Valid}_N=35$) zur Schulkultur für das von den Schüler/innen berichtete Ausmass des Gewaltvorkommens?

Tabelle 5-11 Erklärung Gewaltvorkommen (Schüler/innensicht zu T1) durch die Schulkulturvariablen (Sicht der Lehrperson zu T1) (Mehrebenenanalysen)

Schulkultur aus Sicht der Lehrperson	verbal	physisch	sozialer Ausschluss	gegenständiglich	Vandalismus
Intercept	-0.44***	-0.20	-0.26**	-0.34***	0.14
Experimental	0.40**	0.37**	0.33**	-0.04	0.08
Schweiz	0.44***	0.01	0.21	0.05	-0.37*
Pädagogische Orientierung	0.02	0.00	0.01	0.07	-0.03
Schulklima	0.03	0.10	-0.5	-0.02	0.07
Klima im Team	-0.03	0.01	0.01	-0.01	-0.03
Klassenklima	0.05	0.06	0.02	-0.03	-0.02
level-2-Varianz	0.04	0.05	0.03	0.00	0.08**
level-1-Varianz	0.90***	0.91***	0.94***	0.90***	0.87***
-2*log (likelihood)	1848.6	1882.3	1865.45	1830.7	1767.9
erklärte Varianz level 1	5.7%	4%	3.1%	-1.7%	4%
N	670/864	678/864	665/864	669/864	641/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen⁷: 1= nie; 2 = ca. 1 Mal pro Monat; 3 = 1 Mal pro Woche; 4 = fast täglich ***: p<.001; **: p<.01; *: p<.05

Es fällt auf, dass kein Zusammenhang eruierbar ist zwischen Gewaltausmass gemäss Schüler/innenberichten und den von den Lehrpersonen wahrgenommenen Indikatoren der Schulkultur. Die Zugehörigkeit zur Interventions- respektive Kontrollgruppe sowie die nationale Zugehörigkeit scheinen jedoch von Relevanz zu sein für Zusammenhänge zwischen erlebtem Gewaltausmass (Angaben der Schüler/innen) und Schulkultur (Angaben der Lehrperson). Die Schüler/innen der Experimentalgruppe berichten über mehr verbale und physische Gewalt sowie über mehr Vandalismus als die Schüler/innen der Kontrollgruppe. Die Schweizer Schüler/innen erleben ausserdem mehr verbale Gewalt, die Schwedischen hingegen mehr schulischen Vandalismus. Diese Befunde sind jedoch unabhängig von der Wahrnehmung der Schulkultur durch die Lehrpersonen. Die Wahrnehmung der Lehrperson zur Schulkultur leistet insofern keinen Beitrag zur Erklärung des Gewaltvorkommens. Sichtbar werden jedoch wiederum die Effekte der Gruppenzugehörigkeit (Interventions- versus Kontrollgruppe). Diese zeigen sich vergleichbar mit den Befunden der univariaten Analysen, da keine Variablen zur individuellen Beurteilung der Schulkultur der Schüler/innen einbezogen wurden. Demgegenüber stehen die Befunde aus den Mehrebenenanalysen zu den Daten der Schüler/innen, welche die individuelle Wahrnehmung der Schulkulturvariablen als signifikante Prädiktoren gewichten.

⁷ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

Tabelle 5-12 Erklärung Gewaltvorkommen (Schüler/innensicht zu T2) durch die Schulkulturvariablen (Sicht der Lehrperson zu T2) (Mehrebenenanalysen)

	verbal	physisch	Ausschluss	Gegenständlich	Vandalismus
Intercept	-0.40	0.04	0.11	-0.12	-0.11
Experimental	-0.06	0.30	0.25	0.14	-0.06
Schweiz	0.41	-0.26	-0.26	0.04	0.00
Pädagogische Orientierung	0.04	0.17*	0.15*	-0.04	0.16*
Schulklima	-0.19*	0.04	0.06	-0.13	-0.18*
Klassenklima	0.03	-0.07	-0.14	-0.04	0.11
level-2-Varianz	0.03	0.07	0.01	0.04	0.04
level-1-Varianz	0.93***	0.86***	0.95***	0.83***	0.54***
-2*log (likelihood)	702.23	691.24	687.4	662.22	551.78
erklärte Varianz level 1	0%	7.9%	4%	13%	41%
N	252/864	252/864	246/864	246/864	244/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen⁸: 1= nie; 2 = ca. 1 Mal pro Monat; 3 = 1 Mal pro Woche; 4 = fast täglich; ***: $p < .001$, **: $p < .01$, *: $p < .05$

Der Befund der Analyse zum Zeitpunkt vor der Intervention wird zum Zeitpunkt T2 mit wenigen Ausnahmen repliziert. Es zeigen sich zum Zeitpunkt nach der Intervention signifikante Zusammenhänge zwischen der pädagogischen Orientierung der Lehrperson (Sachvermittlung versus Erziehungsarbeit) und physischem Gewaltvorkommen sowie sozialem Ausschluss und schulischem Vandalismus. Je stärker die Lehrpersonen auf die Sachvermittlung als Kernaufgabe ihrer Tätigkeit fokussieren und sich gleichzeitig von Erziehungsaufgaben abgrenzen, um so mehr wird über physisches Gewaltvorkommen, sozialen Ausschluss und Vandalismus berichtet. Je besser hingegen das Schulklima von den Lehrpersonen wahrgenommen wird, desto weniger wird von den Schüler/innen über verbale Gewalt und Vandalismus berichtet. Die Gruppenzugehörigkeit zu Interventions- respektive Kontrollklassen wie auch die nationale Zugehörigkeit scheinen auf diese Befunde keinen Einfluss zu haben.

5.3.1 Zusammenhang zwischen verändertem Gewaltvorkommen (Sicht der Schüler/innen) und veränderter Schulkultur (Sicht der Lehrpersonen)

Veränderungen bezüglich des Zusammenhangs zwischen Gewaltvorkommen standen gemäss Berichten der Schüler und Schülerinnen nicht im Zusammenhang mit Veränderungen bezüglich der wahrgenommenen schulkulturellen Indikatoren aus Lehrer/innensicht. Die Veränderungen im Ausmass der verbalen Gewalt stehen jedoch im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit. Dieser Befund deutet auf einen Interventionseffekt in erwarteter Richtung, sagt jedoch nichts über den Einfluss veränderter schulkultureller Variablen aus.

⁸ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

Tabelle 5-13 Erklärung von Veränderung im Gewaltvorkommen (T2-T1, Schüler/innen) durch Veränderung der Schulkulturvariablen (T2-T1, Lehrpersonen) (Mehrebenenanalysen)

	Differenz verbal	Differenz physisch	Differenz Ausschluss	Differenz gegen- ständiglich	Differenz Vandalis- mus
Intercept	0.06	-0.18	0.15	0.13	-0.17
Experimental	-0.62***	-0.17	-0.27	0.13	-0.27
Schweiz	0.17	0.27	-0.11	-0.21	0.30
Differenz Pädagogische Orientie- rung	0.17	0.10	0.06	0.04	0.13
Differenz Schulklima	-0.12	-0.03	0.09	-0.06	0.02
Differenz Klassenklima	0.09	0.03	0.06	-0.07	-0.02
level-2-Varianz	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
level-1-Varianz	0.09***	0.06***	0.09***	0.13***	0.69***
-2*log (likelihood)	574.3	487.1	558.0	647.4.0	475.1
erklärte Varianz level 1	10%	41%	13%	8.2%	31%
N	210/864	213/864	207/864	207/864	193/864

Legende: Range der Kriteriumsvariablen⁹: 1= nie; 2 = ca. 1 Mal pro Monat; 3 = 1 Mal pro Woche; 4 = fast täglich; ***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05

In bezug auf die Dynamik der Schulkultur (Sicht Lehrperson) und ihren Einfluss auf das Gewaltvorkommen (Schüler/innenangaben) können aufgrund der Befunde keine Effekte konstatiert werden. Lediglich eine Abnahme verbaler Gewalt in den Experimentalklassen – vermutlich als positive Folge der Intervention in jenen Klassen – kann konstatiert werden. Rückschlüsse auf Veränderungen auf der Ebene der Schulkultur, wie sie die Lehrpersonen erleben, können keine gemacht werden.

5.3.2 Zusammenfassung Kombination der Perspektiven

Die referierten Befunde zur Verbindung der Berichte der Schüler/innen zum Gewaltausmass und der Beurteilung der Lehrpersonen zur schulischen Kultur werden in der nachfolgenden Tabelle einander gegenübergestellt.

⁹ Die Kriteriumsvariable wurde aus Verständnisgründen umgepolt. Entsprechend wurden auch die Vorzeichen der Prädiktorenwerte angepasst.

Tabelle 5-14 Übersicht über Befunde der Mehrebenenanalyse (Kombination der Perspektiven)

Angaben der Schüler/innen zum Gewaltvorkommen	verbal			physisch			sozialer Ausschluss			gegenständlich			Vandalismus		
Angaben der Lehrpersonen zur Schulkultur	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF	T1	T2	DIFF
Intercept	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Experimental Schweiz	**	n.s.	***	**	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Pädagogische Orientierung	***	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.
Klima in Schule	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.
Zusammenhalt der Klasse	n.s.	*	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	*	n.s.
level-2-Varianz	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	**	n.s.	n.s.
level-1-Varianz	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***

Legende: Signifikante Zusammenhänge der Regressionsanalyse sind mit * markiert, wobei ***= $p < .001$, **= $p < .01$, *= $p < .05$.

Aus dieser Gegenüberstellung wird ersichtlich, dass die Verbindung der unterschiedlichen Perspektiven nur wenig Aussagekraft hat. Die Zusammenhänge zwischen berichtetem Gewaltausmass der Schüler/innen und der durch die Lehrpersonen wahrgenommene Qualität der Schulkultur steht in keinem zeitlich stabilen Zusammenhang. Die Zusammenhänge zum Zeitpunkt nach der Intervention konnten vor der Intervention nicht beobachtet werden. Auffallend ist im Vergleich zu vorgängigen Analysen, dass die pädagogische Orientierung (Sachvermittlung versus Erziehungsarbeit) der Lehrperson zumindest zum Zeitpunkt T2 signifikante Zusammenhänge aufzeigt. Es stellt sich die Frage, ob bei den Lehrpersonen im Verlauf der Interventionszeit eine aktive Auseinandersetzung mit dieser Frage stattgefunden hat.

6. EINZELFALLSTUDIEN

6.1 Auswahl der Klassen bzw. Schulen

Auf der Grundlage der quantitativen Analyse und den Erkenntnissen aus der Literatursynopsis werden im vorliegenden Kapitel vertiefende Analysen vorgenommen. Im Fokus steht dabei nach wie vor die Frage nach dem Zusammenwirken von Schulkultur und Gewaltausmass an einer Schule. Diese Folgeanalyse soll jedoch die unter Kapitel 3.3 formulierten Fragestellungen zu den Merkmalen gewaltpräventiver Schulkultur vertiefend analysieren.

Die quantitativ erhobenen Ausprägungen der Schulen bezüglich Gewaltausmass, schulkultureller Qualität und Interventionsverlauf (als Indikator für die Möglichkeit zur Entwicklung einer Schule) sollen dazu dienen, Klassen mit besonders positiven sowie besonders negativen Ausprägungen der schulkulturellen Indikatoren einander gegenüber zu stellen. Da pro Schule mit einer Ausnahme jeweils nur eine Klasse und je eine gematchte Kontrollklasse befragt wurden, stehen bei der Schüler/innenbefragung keine repräsentativen Daten auf Schulebene zur Verfügung. Daher werden zwar Klassen mit Extremwerten ausgewählt, in der kasuistischen Aufarbeitung jedoch mit Informationen durch die Lehrpersonen, die Interventionsleitung und die Schulleitung bzw. die Hausvorstände ergänzt, um Informationen zur Schulkultur zu erhalten. Die gewählten „Extremklassen“ werden anhand der qualitativen Daten (Schulleitungsinterview und Leitbild) detaillierter analysiert, wobei hier die Ebene der Schule fokussiert wird. Die kasuistische Aufarbeitung soll Aufschluss darüber geben, welche schulkulturellen Bemühungen bzw. Merkmale der Gewaltprävention effektiv dienen. Ausserdem bietet die kasuistische Darstellung der gewählten Klassen und Schulen die Möglichkeit, den für die quantitative Erhebung reduzierten Fokus auf wenige Merkmale der Schulkultur wieder zu öffnen. Gewählt wurde daher für die qualitative Analyse ein induktiver Zugang. Dieser ermöglicht die Reduktion des Datenmaterials auf zentrale Kategorien der Schulkultur. Im Anschluss an die zusammenfassende Inhaltsanalyse werden die generalisierten Kategorien der Schulkultur an den Erkenntnissen der Theorie gespiegelt (Kp. 7). Von Interesse sind insbesondere auch die in der theoretischen Diskussion zum Konzept der Schulkultur beschriebenen kontextbezogenen Indikatoren der Organisationskultur, der Erziehungskultur sowie der Lernkultur, welche jedoch in den quantitativen Analysen oft unberücksichtigt bleiben.

Die Auswahl der Fallbeispiele wird nachfolgend beschrieben.

6.1.1 Selektionskriterien für die Fallanalysen

Die quantitativ erhobenen Angaben zur Schulkultur, zum Ausmass der Gewalthandlungen und zum Verlauf der angebotenen Intervention in den jeweiligen Klassen wurden einander gegenüber gestellt (siehe Tab. A-9 sowie Tab. A-10 im Anhang) und bildeten die Baseline für die Definition von Extremwerten. Innerhalb vorliegender Stichprobe wurden jene Schulen als auffällig taxiert, welche bezüglich Gewaltausmass oder Schulkultur eine Standardabweichung (SD) unter- oder oberhalb des Stichprobenmittelwertes lagen. Ausserdem wurde der Interventionsverlauf untersucht, indem die Angaben zu Gewaltausmass und Schulkultur zum Zeitpunkt vor der Intervention mit jenen nach der Intervention verglichen wurden (siehe Tab. A-11 im Anhang).

Die Darstellung zum Interventionsverlauf (im Anhang Tab. A-11) legt nahe, dass insbesondere in der Schweiz sich die Intervention auf das Klassenklima niederschlug, während in den schwedischen Interventionsklassen keine entsprechende Beobachtung gemacht werden kann. Es lässt sich unabhängig von der nationalen Zugehörigkeit der Klassen feststellen, dass die Intervention in Bezug auf die Wahrnehmung des Einbezugs in schulische Belange wie auch bezüglich der Wahrnehmung des Rufs der Schule durchaus in etlichen Klassen in einem negativen Zusammenhang steht. Allenfalls wurden die Schüler/innen durch die Intervention auf diese Fragen sensibilisiert. Auch die Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen gestaltete sich in den Interventionsklassen im Verlauf der Zeit nicht notwendigerweise besser, sondern in manchen Klassen konnte eine Verschlechterung der Beziehungsqualität konstatiert werden. Da diese Fragestellung für vorliegende Arbeit nicht im Zentrum steht und andernorts bereits erörtert wurde (Guggenbühl, Hersberger, Rom & Boström, 2006), soll hier nicht weiter darauf eingegangen werden.

Auf der Grundlage der erhobenen Selektionskriterien (siehe Tab. A-10 und A-11) sollen nachfolgende *zusammenfassende Inhaltsanalysen* (Mayring, 2003, S. 59ff.) vorgenommen werden, um die kontrastierten drei Extremtypen von Klassen bzw. Schulen fallanalytisch auf ihre schulkulturellen Präventionsmöglichkeiten von Gewalt zu untersuchen:

1. Klasse mit positiven Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur
2. Klasse mit negativen Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur
3. Schule mit sowohl positiven wie auch negativen Extremwerten

Die Fallanalysen beziehen sich zwar auf die Selektion genannter „*Extremklassen*“, die dazugehörigen Interventions- respektive Kontrollklassen wurden in den Fallbesprechungen zu den gewählten Schulen jedoch mitberücksichtigt.

Klasse mit positiven Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur

Als Typisierungsdimension für eine Klasse mit geringer Gewaltbelastung und positiver Schulkultur dienen folgende Selektionskriterien:

- Positiver Extremwert bezüglich *mehreren schulkulturellen Parametern* (plus eine Standardabweichung vom Stichprobenmittelwert der Schüler/innendaten) *und*
- keine auffälligen Werte bezüglich *Gewaltbelastung*

Im Kontrast zur Typisierung einer mehrfach belasteten Schule, wäre es nahe liegend bezüglich der Gewaltbelastung einen positiven Extremwert zu definieren. Da jedoch aufgrund der hohen Mittelwerte ein Deckeneffekt vorliegt, wurde dieses Kriterium angepasst. Insgesamt sechs Klassen berichten jeweils bezüglich einer Gewaltform, dass sie nie eine entsprechende Gewalthandlung in ihrer Klasse erlebt haben. Für das verbale Plagen, welches in vorliegender Stichprobe kongruent zur Forschungsliteratur gegenüber physischer Gewalt im Vordergrund lag, berichtete keine Klasse über ein vollständiges Ausbleiben dieser Gewaltform. Aufgrund dieser mangelhaften Differenzierung zwischen den Klassen bezüglich der geringen Gewaltbelastung wurde das Kriterium für die Wahl der Extremklasse mit positiver Ausprägung schwergewichtig auf die besonders positive Ausprägung der Schulkultur gelegt.

In der beschriebenen Stichprobe entspricht genau eine (Kontroll-)Klasse diesem Selektionskriterium einer Klasse mit Extremausprägung bezüglich der positiv erlebten Schulkultur und gleichzeitig vergleichsweise geringer Gewaltbelastung (siehe Tab. A-10).

Klasse mit negativen Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur

Die erwähnte Falldarstellung wird anschliessend kontrastiert mit einer kasuistischen Darstellung einer Klasse bzw. Schule, welche sich durch folgende Typisierungsdimension auszeichnet:

- Extremwert bezüglich mindestens einer *Gewaltform* (minus eine Standardabweichung vom Stichprobenmittelwert der Schüler/innendaten) *und*
- Extremwert bezüglich mindestens einem Parameter der *Schulkultur* (minus eine Standardabweichung vom Stichprobenmittelwert der Schüler/innendaten)

Dieser Definition entspricht in vorliegender Stichprobe lediglich eine (Interventions-)Klasse. Diese soll daher als Extremfall fallanalytisch dargestellt werden.

Schule mit sowohl positiven wie auch negativen Extremwerten

Eine weitere Kontrastierung soll durch die fallanalytische Darstellung einer Schule geschehen, welche in sich beide Extreme vereint:

- Extremwerte negativer Ausprägung bezüglich *mehrerer* Dimensionen der Schulkultur
- Extremwerte positiver Ausprägung bezüglich mindestens *einer* Dimension der Schulkultur

Wiederum wird das Selektionskriterium für die positive Ausprägung weniger eng definiert, da wie bereits oben beschrieben bezüglich der positiven Extremwerte aufgrund der Deckeneffekte kaum Differenzierungsmöglichkeiten bestehen. Hier interessiert weniger die Ausprägung der Gewaltbelastung als vielmehr die Diskrepanz in der Wahrnehmung der schulischen Kultur. Diese Selektionskriterien treffen wiederum auf *eine* Schule mit vier befragten Klassen zu, wobei sich hier eine Interventionsklasse durch die negative und eine Kontrollklasse durch die besonders positive Ausprägung der Wahrnehmung schulkultureller Variablen auszeichnet.

6.1.2 Gliederung der Fallanalysen und Beschreibung des Datenmaterials

Alle drei Fallanalysen sind jeweils nach folgendem Schema aufgebaut:

1. Ausgangslage

Die Ausgangslage der Klassen wird anhand quantitativer Angaben zur Gewaltbelastung sowie zur Anzahl systematisch geplagter Schüler/innen in den Interventions- und Kontrollklassen der portraitierten Schule dargestellt. Diese Angaben stammen aus den schriftlichen Befragung der Schüler/innen. Die verwendeten Instrumente zur Schüler/innenbefragung wurden in Kp.4 beschrieben.

2. Schulkontext

Darauf folgt ein kurzer Abschnitt zum *Schulkontext*. Die Angaben dazu stammen aus den Interviews mit den entsprechenden Schulleitungen bzw. Hausvorständen.

3. Problemstellung der Interventionsklasse aus der Sicht der Schülerschaft

Die Problemstellung der Interventionsklasse aus Schüler/innensicht wird anschliessend wiedergegeben. Diese Angaben wurden im Rahmen der schriftlichen Schüler/innenbefragung vor der Intervention erhoben. Es handelt sich dabei um eine offene Frage, welche die Schü-

ler/innen auffordert, den Satz zu Ende zu schreiben: „Wenn ich meine Klasse anschau, dann denke ich...? “.

4. Problemschilderung durch Lehrperson

Vor jeder Intervention wurde mit den Lehrpersonen der Interventionsklasse ein halbstandardisiertes Erstgespräch (Anhang B) von zirka eineinhalb Stunden Dauer durchgeführt. Die Gesprächsführung lag bei der Interventionsleitung, welche in der gesamten Stichprobe aus insgesamt vier Personen mit einer psychosozialen Ausbildung (Psychologie, Sozialtherapie) bestand. Die Aussagen der Lehrpersonen zur Klasse und zur Schule wurden in Form von Gesprächsnotizen protokolliert.

5. Problemdiagnose durch Interventionsleitung

Die Interventionsleitung verfasste im Anschluss an das Gespräch eine Problemdiagnose, welche in einem Folgeabschnitt wiedergegeben wird.

6. Schulkultur: Qualitative Inhaltsanalyse der Schulleitungsinterviews

Danach folgt ein Abschnitt zur Schulkultur der Schule. Die Analyse der Schulkultur basiert auf der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Interviews mit den Schulleitungen (Leitfaden in Anhang B). Induktiv wurden schulspezifische Kategorien der Schulkultur aus den Angaben der Schulleitungen abgeleitet. Die Kategorien zur Schulkultur sind jeweils pro Fallbesprechung unter dem Subkapitel „Schulkultur“ nachzulesen. Die Festlegung dieses Datenmaterial ist bereits in Kapitel 4.5 eingehend erläutert. Die Beschreibung der Schulkultur der ausgewählten Schulen gliedert sich nach den Selektionskriterien der drei schulkulturellen Ebenen: Der Organisations-, der Erziehungs- und der Lernkultur. Die Datenerhebung zu den Fallanalysen sowie die gewählte Methodik zur Analyse des Datenmaterials aus den Schulleitungsgesprächen wurde bereits in Kp. 4.5 erläutert.

7. Rückschlüsse auf die Qualität der Schulkultur

Im Abschnitt „Rückschlüsse auf die Qualität der Schulkultur“ werden die Indikatoren zur Schulkultur zusammenfassend gemäss den Bewertungen der Schulleitungen dargestellt. Diese Darstellung soll es ermöglichen, Stärken und Schwächen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schulkultur sichtbar zu machen.

8. Leitbild

Anschliessend wird das Leitbild der Schule – sofern vorhanden – beschrieben, wobei lediglich Bereiche, welche für die Prävention von Gewalt bzw. für das Konfliktmanagement einer Schule von Relevanz sind, aufgeführt und erläutert werden.

9. Leitbild und Praxis: Übereinstimmung und Brüche

Den Abschluss der Fallanalyse bildet eine Gesamtbeurteilung durch die Autorin, in der einerseits die Angaben zu den Vorkommnissen und dem Umgang mit den Belastungssituationen den verschriftlichten Leitideen gegenübergestellt werden.

6.2 Falldarstellung 1: Schule mit Klasse mit positiven Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur

1. Ausgangslage

Die Schule „CH6“ wurde exemplarisch gewählt für eine Schule, welche über eine positive Schulkultur berichtet. Die *Kontrollklasse* berichtet im Vergleich zur Gesamtstichprobe über ein sehr positives Klassenklima und eine besonders gute Beziehung zur Lehrperson. Für die Interventionsklasse ist zu ergänzen, dass diese bezüglich ihrer Einschätzung der Gewaltbelastung wie auch der schulkulturellen Indikatoren gemessen an vorliegender Stichprobe nicht auffällt. Der Interventionsverlauf hingegen verdient genauere Betrachtung: Das Klassenklima entwickelt sich in negative Richtung über die Zeit der Intervention und die Einschätzung des Rufs der Schule wird ebenfalls deutlich negativer beurteilt.

Nachfolgende Tabelle bildet die Mittelwerte zu den Skalen der Gewaltbelastung und der schulkulturellen Indikatoren ab:

Tabelle 6-1 Gewaltbelastung und Ausprägung der Indikatoren der Schulkultur zum Messzeitpunkt T1 der Schule „CH6“

Skala	N		Mean		SD	
	CH6	KCH6	CH6	KCH6	CH6	KCH6
Verbale Gewalt	18	15	2.82	3.64	.64	.41
Physische Gewalt	18	15	3.49	3.91	.50	.24
Ausschluss	18	14	3.44	3.93	.78	.27
Vandalismus	17	14	3.24	3.93	1.1	.27
Klassenklima	18	15	3.56	4.32	.62	.37
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	17	12	3.69	4.89	1.04	.22
Partizipation	17	15	3.10	4.19	.81	.62
Wohlbefinden in Schule ¹	18	15	-.44	.66	.66	.45
Ruf der Schule	18	15	3.11	3.60	1.18	.91

Legende: CH = Interventionsklasse; KCH = Kontrollklasse

Skalenrange: Gewaltausmass: *Verbale Gewalt* und *physische Gewalt*, *Ausschluss*, *Vandalismus*: 1 = fast täglich, 2 = einmal pro Woche, 3 = ca. ein Mal pro Monat, 4 = nie

Schulkultur: *Klassenklima*, *Lehrperson – Schüler/innen Beziehung*, *Partizipation*; *Ruf der Schule*: 1 = negative Ausprägung bis 5 positive Ausprägung; *Wohlbefinden in Schule*¹ = z-standardisierte Werte

Da sich Plagen oder Bullying als systematische Gewalt definiert und unter Umständen nur ein/e Schüler/in bzw. wenige Schüler/innen direkt Leidtragende sind, reicht eine Mittelwertangabe zum Gewaltausmass nicht aus. Die nachfolgende Tabelle weist daher aus, wie viele Schüler/innen angeben, dass sie unterschiedliche Formen von Gewalthandlungen wöchentlich oder täglich ausgesetzt sind.

Tabelle 6-2 Anzahl Schüler/innen mit Bullying Erfahrung

	Anzahl Schüler/innen			
	CH6 (N= 18)		KCH6 (N= 15)	
	täglich	wöchentlich	täglich	wöchentlich
Verbales Bullying:				
- beschimpft und beleidigt	2	7	--	2
- ausgelacht	1	3	--	--
- mit herabsetzenden Übernamen betitelt	4	4	3	--
Physisches Bullying:				
- geschlagen oder körperlich angegriffen	--	3	--	1
- verletzt oder hat aufgrund von Schlägereien Schmerzen	--	1	--	--
Sozialer Ausschluss	--	3	--	--
Persönliche Gegenstände werden zerstört	--	1	--	--

Legende: „CH“ steht für Schweizer Interventionsklasse; „KCH“ steht für Schweizer Kontrollklasse.

Diese Gegenüberstellung der Häufigkeitsangaben zu erfahrenen Gewalthandlungen zeigt, dass in der Interventionsklasse zwar ebenfalls wenige, aber doch deutlich mehr Schüler/innen als in der Kontrollklasse systematisch Zielscheibe unterschiedlicher aggressiver Verhaltensweisen werden.

2. Schulkontext

Der Schulvorsteher unterrichtet seit 25 Jahren an dieser Dorfschule. Er hat im Folgejahr nach der Intervention das Vorsteheramt abgegeben. Es wurde in eine Schulleitungsfunktion mit 50% Pensum überführt, gewählt wurde ein Kollege. Zu Beginn war jeder Lehrer/jede Lehrerin im zwei Jahresturnus „Lehrervertreter/in“. Nach 17 Jahren hat die Schule ihr Modell geändert und den interviewten Lehrer zum Schulvorsteher ernannt. 300 Schüler/innen werden von circa 30 Lehrpersonen unterrichtet. Etwas mehr als die Hälfte unterrichtet im Vollpensum. Das Einzugsgebiet erstreckt sich über einen Radius von eineinhalb Kilometer.

Das Schulhaus umfasst Kindergarten bis Oberstufe mit Kleinklassen-, Real- und Sekundarniveau. Es ist auf mehrere Gebäude verteilt, wobei das Hauptschulhaus im 18. Jh. erbaut wurde. Ein Neubau ist zum Zeitpunkt der Erhebung in Planung.

3. Problemstellung der Interventionsklasse aus der Sicht der Schülerschaft

Nachfolgend wird tabellarisch wiedergegeben, was die Schüler/innen der *Interventionsklasse* mit ihrer Klasse in Verbindung bringen.

Tabelle 6-3 Aussagen zur Klasse

Wenn ich meine Klasse anschau, dann denke ich...?	
J01	Es ist schön, dass ich hier bin.
J02	Das sind 4 Klässler
J03	Das jetzt es ruhig ist und sonst nicht.
J04	Das es die beste Klasse ist?
M05	Sie ist ziemlich schlimm.
M06	Ich denke, dass alle aufgeregt sind. Wieso weiss ich auch nicht.
J03	Cool?
J03	Terrorist, weil wir prügeln
J03	Einige sind sehr lustig.
J03	Sind Lausbuben
M11	Dass wir eine Klasse aus fast nur Knaben sind.
J03	Weiss nicht
J03	Wir sind eine lustige Klasse.
J03	Keine Antwort!
M15	Sie ist nett aber manchmal auch böse.
M16	Sie ist lieb.
M17	Es ist manchmal sehr ruhig, aber auch nicht, weil es eben immer die gleichen Knaben sind.
M18	Dass sie noch viel lernen müssen bis sie lieb sind. Oder dass sie es nie schaffen normal zu tun.

Legende: Originalzitate der Schüler/innen, wobei Orthographiefehler korrigiert wurden. „J“ steht für „Junge“ und „M“ für „Mädchen“.

Aus dieser Charakterisierung der Interventionsklasse ist zu entnehmen, dass die Klasse zwei Gesichter hat: Sie ist „*nett*“ und „*lieb*“, aber eben für einige auch „*schlimm*“ und „*böse*“. Einigen macht es Spass in dieser Klasse zu sein, andere hingegen empfinden einige Knaben als Unruhestifter. Als problematisches Verhalten werden Prügeleien, Bösartigkeiten und Lausbubenverhalten genannt.

4. Problemstellung der Klasse aus Sicht der Lehrpersonen

Seit gesundheitlichen Problemen der Klassenlehrperson, wird das Pensum für den Unterricht der 4. Primarklasse auf zwei Lehrpersonen (Frau/Mann) aufgeteilt.

Im Gespräch mit den zwei unterrichtenden Lehrpersonen schildern diese, dass sie in der Pause zwischen den Jungen brutale Pausenspiele beobachten, welche körperliche Grenzen übertreten und ausarten. Es wurde beobachtet, dass die Jungen Haare reissen, Kinder im Kampf heftig an die Wand drücken, Kinnhaken verteilen und auf den Brustkorb knien.

Eltern melden den Lehrpersonen auch Vorfälle auf dem Schulweg: Kinder werden abgepasst oder Gegenstände demoliert. Im Unterricht entstehen dadurch keine Probleme, sichtbar werden die Vorfälle in der Pause, der Turnhalle oder im Sportclub ausserhalb der Schule. Zwei bis drei Rädelsführer werden genannt, mindesten fünf von elf Jungen seien jedoch nicht aktiv beteiligt. Ein Junge sei allenfalls Leidtragender, die Gruppendynamik sei aber für die Lehrpersonen schwer durchschaubar. Die zwei Rädelsführer seien bereits seit geraumer Zeit in Beratung auf dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst. Eine Mutter habe am letzten Elternabend bei den Lehrpersonen um Hilfe gebeten.

Die Unterstützung durch das Kollegium wird als positiv geschildert. Es habe gut reagiert und Hilfe angeboten. Es bestehe eine gute soziale Verbundenheit auch über die Schule hinaus. Gefragt nach den Ressourcen der Schule wird das Team genannt, gefragt nach Veränderungswünschen werden die Gebäude und die Räumlichkeiten angesprochen.

5. Problemdiagnose durch Interventionsleitung

Aufgrund des Erstgesprächs mit den Lehrpersonen wurde folgende Beurteilung verfasst: Aktive, wilde, fantasievolle Klasse mit starken Persönlichkeiten. Starke Gruppendynamik, Verschiebung der Grenzen im Sozialbereich und bezüglich körperlicher Auseinandersetzung. Passive Mehrheit zeigt sich solidarisch mit Regelverstossenden. Grenzen von Rauferei zu Schlägerei fliessend.

6. Schulkultur: “Gutes Klima im Team – fleissige Lehrpersonen – freundschaftlicher Umgang miteinander”¹

Als Selektionskriterien für die Inhaltsanalyse dienen die kontextuellen Differenzierungen zur Schulkultur von Holtappels (1995), welcher die Organisations-, die Erziehungs-, und die Lernkultur als Teilmengen der Schulkultur gesondert betrachtet.

Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* ergab folgende (Sub-)Kategorien zur Beschreibung der Schulkultur:

¹ Charakterisierung der Schule in Stichworten durch den Schulvorstand

Tabelle 6-4 Übersicht über Selektionskriterien und induktiv erfasste Kategorien

Organisationskultur	Erziehungskultur	Lernkultur
K1 Strukturmerkmale	K1 Sozialklima	K1 Freiheit der Unterrichtsgestaltung
K2 Kooperation im Team	K2 Pädagogische Wertevermittlung	K2 Flexible Unterrichtsangebote
K3 Beziehungspflege im Team	K3 Sanktionen	K3 Akademische Leistung nicht im Vordergrund
K4 Rolle Schulvorstand	K4 Orientierung an Entwicklung des Kindes	
K5 Schulentwicklung/ Schulkultur	K6 Beziehung Schulvorstand – Schüler/innen	
K6 Zusammenarbeit mit Schulrat		
K7 Zusammenarbeit mit Eltern		

Legende: „K“ steht für „Kategorie“

Nachfolgend werden die induktiv eruierten Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse fallspezifisch für die Schule „CH6“ beschrieben, um ihre Ausprägungen (positiv/negativ), sowie Schwerpunkte sichtbar zu machen.

Organisationskultur der Schule

K1 Strukturmerkmale:

Der interviewte Schulvorstand ist seit acht Jahren im Amt und erhält für seine Funktion fünf Entlastungslektionen. Diese Entlastung wird als zu gering beurteilt. Auf das kommende Schuljahr wird die Funktion jedoch neu definiert und es wurde bereits ein Schulleiter gewählt, welcher sich gemeinsam mit Sekretariat und Stufenvertreter/innen ein 50% Pensum für die Leitung teilen wird. Mit der Statusänderung werden auch die bisher fehlenden Kompetenzen der Personalselektion an die Schulleitung übertragen.

Die schulische Umgebung, das Schulbudget und die materiellen Ressourcen der Eltern werden als sehr positiv beurteilt. Diese Ressourcen würden viele Unternehmungen und Aktivitäten ermöglichen. Der Schulvorstand beschreibt einen heterogenen Bildungshintergrund der Eltern, Multikulturalität sei jedoch in ihrer Schule kein Thema. Insgesamt besuchen 300 Schüler/innen die Schule, welche von rund 30 Lehrpersonen unterrichtet werden. Etwas mehr als die Hälfte der Lehrpersonen unterrichtet im Vollpensum. Das Einzugsgebiet erstreckt sich über einen Radius von eineinhalb Kilometer. Alle Schulstufen und -typen vom Kindergarten bis und mit Sekundarschule sind in der Schule vereint, einzig das Gymnasium ist nicht integriert. Die Schule verfügt aufgrund des breiten Niveauangebotes über flexible Strukturen und kann für einzelne Schüler/innen bedürfnisgerechte Unterrichtsangebote machen.

K2 Kooperation im Team

Die Kooperation im Team wird vom Schulvorstand (SV) immer wieder als wichtiger und positiver Bestandteil des Schullebens genannt. Er charakterisiert das Sozialklima als gut, da sich das Team durch einen guten Zusammenhalt und Solidarität kennzeichne.

Im Kollegium unterstütze man einander auch bei Problemen im Umgang mit schwierigen Schüler/innen. Die Kolleg/innen geben sich gegenseitig Bestätigung und pflegen einen regen Austausch auch zu pädagogischen Themen. Dieser Austausch geschehe jedoch vor allem während der Vorbereitungszeit und werde durch die gemeinsame Regelung erleichtert, die Türen zum Klassenzimmer stets offen zu lassen. Der SV erlebt sein Team als engagiert und fleissig (viel Vorbereitungspräsenz). Unruhe ins Team gebracht haben Neuanstellungen, wobei einzelne neue Lehrpersonen Altbewährtes in Frage stellen und sich nicht an bisherige Regelungen (z.B. bezüglich Sanktionen) halten. Dies bereitet dem SV persönlich Mühe.

K3 Beziehungspflege im Team

Nicht nur der Austausch im Team, sondern auch die Beziehungen im Team werden als sehr positiv erlebt. Innerhalb des Teams gibt es einen „Kern“ von Lehrpersonen, welcher sich auch ausserhalb der Schule regelmässig bei gemeinsamen Mittagessen, sowie privaten Essen trifft. Bei solchen informellen Treffen werden teilweise auch Ideen für schulische Veränderungen entwickelt. Der SV führt die guten Beziehungen als wichtige Ressource für die Bewältigung der Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern an.

K4 Rolle Schulvorstand

Der SV hat in den vergangenen Jahren viele Strukturen gelegt und Fixpunkte im Jahresablauf eingeführt. Er unterstützt die Lehrpersonen im Umgang mit schwierigen Schüler/innen, wenn nötig auch mit Massnahmen ausserhalb des legalen Rahmens.

Entscheide fällt er falls nötig auch unabhängig vom Inspektorat. Seine Entschlussfähigkeit führt er auf seine grosse Arbeitserfahrung zurück.

Seine Rolle sieht er grundsätzlich in der Administration und Beratung jedoch nicht in der Beurteilung. Er sieht sich mehr in der Rolle des Kollegen als in der Rolle der Führungsperson. Es bereitet ihm Mühe in Teamkonflikten eine Führungsrolle zu übernehmen. Er engagiert sich für die Belange und das Wohlbefinden der Schulmitglieder, es ist ihm wichtig eine gute Arbeit zu machen und er pflegt Kontakte zu Schüler/innen an den offiziellen, institutionalisierten Schulanlässen.

K5 Schulentwicklung/Schulkultur

Da die Fragen zur Schulkultur im Rahmen des Gesprächs einen grossen Stellenwert hatten, wurden die Informationen zu Kultur und Entwicklungsarbeit kategoriell weiter verfeinert. In vorliegendem Gespräch ergab die induktive Inhaltsanalyse auf der Ebene der Organisation Schule folgende kulturellen Subkategorien:

- Leitbildentwicklung
- Definition von Schulkultur
- Qualitätssicherung im Unterricht
- Normen und Werte der Schule

Die *Leitbildentwicklung* wird vom SV als positiv bewertet. Sie war jedoch zeit- und arbeitsintensiv und dauerte etwas mehr als ein Jahr. Die fachliche Begleitung wurde vom Team teilweise kritisiert. Der SV pflegt die aktive Umsetzung des Leitbildes im Schul- und Unterrichtsalltag.

Die *Schulkultur* wird als Fixpunkte im Jahresablauf definiert: Fünf gesamtschulische Anlässe werden seit vielen Jahren gepflegt und geschätzt, stufenspezifische Anlässe werden ebenfalls zur Kulturarbeit gezählt. Die Lehrpersonen organisieren sich in Arbeitsgruppen. Kurzfristiger Unmut über die Zusatzbelastung verebbte jeweils in kurzer Zeit, da alle den Sinn der Anlässe anerkennen und schätzen.

Die *Qualitätssicherung im Unterricht* wird nicht durch interne Hospitationen gepflegt. Die Lehrpersonen bevorzugen jährliche externe Hospitationen, da interne Kritik am Unterricht als schwierig beurteilt wird.

Normen und Werte der Schule sind zwar im Leitbild, nicht jedoch in einem Regelwerk verschriftlicht. Die Schule reagiert spontan auf neue Herausforderungen (Kickboards oder Rollbretter auf dem Schulareal etc.). Die Reaktionen und Massnahmen bei schwierigem Verhalten der Schüler/innen variieren abhängig von der Lehrperson. Der Beizug einer externen Fachsstelle bei Schwierigkeiten mit abweichendem Sozialverhalten von Schüler/innen wird vom SV jedoch als positiv bewertet. Die akademische Leistung der Schüler/innen steht nicht im Fokus, sondern die Orientierung an den (besonderen) Bedürfnissen der Schüler/innen.

K6 Zusammenarbeit mit Schulrat

Der Schulrat wird als innovativ und engagiert und die Zusammenarbeit als sehr positiv und unterstützend erlebt.

K 7 Zusammenarbeit mit Eltern

Der SV erlebt die Zusammenarbeit mit der Elternschaft als problematisch. Die Eltern stellten sich gegen Neuerungen, und der rege Austausch unter den Eltern während der Zeit ihrer Vereinstätigkeiten erschwerte die Zusammenarbeit zusätzlich.

Erziehungskultur der Schule

K 1 Sozialklima

Die Mehrheit der Schüler/innen zeigt ein positives Sozialverhalten.

K2 Pädagogische Wertevermittlung

Ein freundschaftlicher Umgang unter Schüler/innen wird angestrebt. Die Leitsätze zum Sozialverhalten fließen in den Unterricht und den schulischen Alltag ein, wobei die Umsetzung in den Unterricht der jeweiligen Lehrperson überlassen ist.

Eine Arbeitsgruppe befasst sich mit der Anpassung des Leitbildes, um das Zusammenleben im neuen Schulhaus zu gestalten. Bei Konflikten zwischen Schüler/innen findet das Leitbild als Referenzpunkt Anwendung: Schüler/innen und Lehrperson nehmen in der Konfliktlösung Bezug zu den Leitideen.

K3 Sanktionen

Regelverstösse werden sanktioniert, beispielsweise durch den schulübergreifenden Arrestnachmittag. Der SV hat auch schon spontan und als unmittelbare Reaktion für zwei Tage den „Hütedienst“ übernommen für Schüler/innen, welche den Unterricht störten. Der Ausschluss von der Teilnahme an der Schulreise wird als weitere Sanktion aufgeführt. Sanktionen werden von Klassenlehrperson getroffen, in schwierigen Fällen teilweise jedoch in Absprache mit dem SV. Der zeitlich begrenzte Unterrichtsausschluss ist als mögliche pädagogische Massnahme vorgesehen (und wurde auch schon umgesetzt), jedoch mit dem Ziel der Reintegration in die Klasse.

K4 Orientierung an Entwicklung des Kindes

Entwicklungsspezifische Probleme werden berücksichtigt und akzeptiert. Die Schüler/innen erhalten grundsätzlich die Chance ihre Rollen immer wieder neu zu definieren und die Schüler/innen werden ihren Leistungsmöglichkeiten entsprechend gefördert und geschult.

K5 Beziehung Schulvorstand – Schüler/innen

Der SV pflegt den Kontakt zu den Schüler/innen im gleichen Schulgebäude und grüsst – mit der Idee der Modellfunktion - aktiv alle Schüler/innen der Schule.

Lernkultur der Schule**K1 Freiheit der Unterrichtsgestaltung**

Der SV bewertet die Freiheit den Unterricht nach eigenen Bedürfnissen und Ermessen zu gestalten als positiv.

K2 Flexible Unterrichtsangebote

Da alle Niveaustufen mit Ausnahme des Gymnasiums in der Schule vereint sind, hat die Schule die Möglichkeit, für einzelne Schüler/innen massgeschneiderte und durchlässige „Schul-“modelle anzubieten. Das schulische Angebot wird den Bedürfnissen der Schüler/innen angepasst. Diese Möglichkeit und Flexibilität wird positiv beurteilt.

K3 Akademische Leistung steht nicht im Vordergrund

Selektion und prestigeträchtige Übertritte in Sekundarschule und Gymnasium stehen gemäss Aussage des SV nicht im Zentrum, sondern wie bereits erwähnt, die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler/innen.

7. Rückschlüsse auf die Qualität der Schulkultur²

Organisationskultur

- (+) Positiv wird die Unterstützung, Beziehung und der Austausch im Kollegium bewertet. Das Team trägt Schwierigkeiten mit Schüler/innen solidarisch. Der Schulvorstand steht ebenfalls beratend zu Seite, unterstützt teilweise aktiv oder ermöglicht Lösungen, auch wenn sie den legalen Rahmen sprengen. Viele schulübergreifende Anlässe sind fest im Jahresprogramm verankert und werden geschätzt.
- (-) Negativ erlebt wird die Zusammenarbeit mit den Eltern und teilweise die Auseinandersetzung mit dem Widerstand von neuen Lehrpersonen. Mühe bereitet auch die Konfliktlösung bei Problemen und Differenzen im Team, da die Rolle der Gesprächsleitung bei Teamkonflikten nicht geklärt ist und der SV hier keine Führungsrolle übernimmt.

Erziehungskultur

- (=) Der Transfer der im Leitbild verankerten pädagogischen Werte in den Unterrichtsalltag obliegt der Verantwortung der einzelnen Lehrperson. Da dieses Thema sonst nicht weiterverfolgt wird, bleibt offen, inwiefern die Lehrpersonen tatsächlich aktiv daran arbeiten.
- (+) Die Haltung des SV und die konkreten schulischen Förderungsmöglichkeiten orientieren sich an der Entwicklung des Kindes und stellen keine überhöhten oder idealisierten Anforderungen.
- (+) Grenzüberschreitungen im Sozialverhalten werden registriert und ziehen Konsequenzen nach sich, wobei die Konsequenzen Bestrafungscharakter haben und gleichzeitig signalisieren, dass eine Verhaltensveränderung ebenfalls positiv honoriert wird.

Lernkultur

- (+) Die Lernkultur kommt nur am Rand zur Sprache. Geschätzt wird die Flexibilität der Unterrichtsgestaltung und der Angebote für unterschiedliche Niveaustufen bis und mit

² Folgende Bewertungen werden vorgenommen: (+) = positiv, (-) = negativ, (=) qualitative Ausprägung ist nicht beurteilbar, da Zusatzinformationen fehlen.

Kleinklasse. Wert wird hier insbesondere auf die bedürfnisgerechte Schulung der Kinder gelegt, wobei die Selektionsfrage und prestigeträchtige Übertritte in Gymnasium und Sekundarschule nicht im Zentrum stehen.

(-) Negativ zu bewerten ist allenfalls die Vermeidung der internen Auseinandersetzung bezüglich Qualitätsstandards im Unterricht. Die kollegialen Hospitationen werden extern verlagert, um keine kritischen Rückmeldungen vornehmen zu müssen.

8. Leitbild³

Das Leitbild umfasst eine Visualisierung der Leitgedanken durch Kinderzeichnungen (Regenbogen, Kindergruppe Hand in Hand, etc.). Die Illustrationen werden von vier Leitsätzen begleitet:

1. Unsere Schule ist ein Ort freundschaftlicher Begegnung.
2. An unserer Schule tragen wir gemeinsam Verantwortung.
3. Unsere Schule ermöglicht eine ganzheitliche, altersgemässe Entwicklung.
4. Unsere Schule baut auf Ehrlichkeit, Offenheit und Konfliktfähigkeit.

9. Leitbild und Praxis: Übereinstimmung und Brüche

Zumindest in der Interventionsklasse konnte die Leitidee der freundschaftlichen Begegnung nicht aufrechterhalten werden. Dieser Bruch wird jedoch auch entsprechend gewichtet und zieht Massnahmen nach sich. Die Schule hält an ihrem Postulat fest und sucht Hilfe von Ausen (Krisenintervention). Die Solidarität im Team wird vom SV hervorgehoben und von den Lehrpersonen bestätigt. Sie zeigt sich auch in der solidarischen Übernahme der Verantwortung Arrestnachmittage durchzuführen, ungeachtet der Schülerschaft, welche diese beansprucht. Die Orientierung an der Entwicklung des Kindes zeigt sich ebenfalls in den Ausführungen und den Akzentuierungen des SV, indem beispielsweise der Leitgedanke immer wieder auftaucht, dass Kinder eine Chance erhalten sollen und Schulangebote massgestrickt werden. Ehrlichkeit, Offenheit und Konfliktfähigkeit sind hohe Ziele. Im Gespräch erhält man den Eindruck, der SV habe offen über Stärken und Schwächen der Schule Auskunft gegeben. Die Konfliktfähigkeit im Team scheint wenig gepflegt zu werden. Der Konsens und die gute Beziehungsqualität im Team werden hingegen hochgehalten.

³ Aus Gründen der Anonymität wird darauf verzichtet, das Leitbild im Original anzufügen. Das Leitbild liegt der Autorin jedoch vor.

6.3 Falldarstellung 2: Schule mit Klasse mit negativen Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur

1. Ausgangslage

Die *Interventionsklasse* „CH7“ zeichnet sich aufgrund der quantitativen Daten im Vergleich mit der Gesamtstichprobe durch eine deutlich stärkere Belastung der Schüler/innen durch verbales Plagen aus. Im Bereich der schulkulturellen Indikatoren fallen ausserdem das negative Klassenklima sowie das besonders negativ bewertete Wohlbefinden in der Schule auf.

Der Interventionsverlauf (siehe Tab. A-11 im Anhang) hingegen zeigt besonders positive Entwicklungen bezüglich Abnahme des verbalen Plagens sowie des Vandalismus. Auch das Klassenklima und das Wohlbefinden in der Schule werden nach der Intervention als deutlich positiver wahrgenommen. Der Ruf der Schule hingegen hat sich negativ entwickelt. Insofern kann von einer ausgeprägten Belastung des Klimas unter den Schüler/innen ausgegangen werden, wobei sich eine besondere Entwicklungsfähigkeit im Bereich der Sozialdynamik auf Klassen- und Schulebene zeigte.

Die Kontrollklasse der Schule weist hingegen weder für die schulkulturellen Parameter noch für das Gewaltausmass auffällige Werte (in positiver oder negativer Richtung) aus.

Tabelle 6-5 Gewaltbelastung und Ausprägung der Indikatoren der Schulkultur zum Messzeitpunkt T1 der Schule „CH7“

Skala	N		Mean		SD	
	CH7	KCH7	CH7	KCH7	CH7	KCH7
Verbale Gewalt	13	11	2.33	3.03	.93	1.10
Physische Gewalt	13	11	3.87	3.85	.29	.35
Ausschluss	13	10	3.53	3.7	.66	.95
Vandalismus	12	11	3.42	3.64	.67	.92
Klassenklima	13	11	2.26	4.03	.70	.35
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	13	11	3.10	3.86	.96	.79
Partizipation	12	11	3.63	4.27	.81	.55
Wohlbefinden in Schule ¹	13	11	-1.11	.31	.79	.60
Ruf der Schule	13	10	2.62	2.60	1.12	1.65

Legende: CH = Interventionsklasse; KCH = Kontrollklasse

Skalenrange: Gewaltausmass: Verbale Gewalt und physische Gewalt, Ausschluss, Vandalismus: 1 = fast täglich, 2 = einmal pro Woche, 3 = ca. ein Mal pro Monat, 4 = nie

Schulkultur: Klassenklima, Lehrperson – Schüler/innen Beziehung, Partizipation; Ruf der Schule: 1 = negative Ausprägung bis 5 positive Ausprägung; Wohlbefinden in Schule¹ = z-standardisierte Werte

Tabelle 6-6 Anzahl Schüler/innen mit Bullying Erfahrung

	Anzahl Schüler/innen			
	CH7 (N= 15)		KCH7 (N= 16)	
	täglich	wöchentlich	täglich	wöchentlich
Verbales Bullying:				
- beschimpft und beleidigt	6	3	2	--
- ausgelacht	3	3	2	3
- mit herabsetzenden Übernamen betitelt	4	1	2	--
Physisches Bullying:				
- geschlagen oder körperlich angegriffen	--	1	1	--
- verletzt oder hat aufgrund von Schlägereien Schmerzen	--	--	--	--
Sozialer Ausschluss	--	1	1	--
Persönliche Gegenstände werden zerstört	1	1	1	--

Legende: „CH“ steht für Schweizer Interventionsklasse; „KCH“ steht für Schweizer Kontrollklasse.

Die Gegenüberstellung in Tabelle 6-6 zeigt einerseits, dass verbales Plagen gegenüber anderen Formen des Bullyings im Vordergrund steht. Andererseits wird deutlich, dass in der Interventionsklasse mehr Kinder Zielscheibe systematischer Plagereien werden als in der Kontrollklasse.

2. Schulkontext

Der Hausvorstand unterrichtet seit sechs Jahren an dieser Schule einer Agglomerationsgemeinde. Er ist im zweiten Jahr als Hausvorstand tätig und entsprechend der Regelung ist geplant, dass er dieses Amt nach Ablauf der zwei Jahre einem Kollegen / einer Kollegin übergibt. Die Schule hat sich bereits mehrfach gegen eine Teilautonomisierung entschieden, welche ein Schulleitungsamt mit sich bringen würde. 250 Schüler/innen werden von ca. 25 Lehrpersonen unterrichtet. Auf der Oberstufe unterrichten alle Klassenlehrpersonen im Vollpensum. Das Einzugsgebiet umfasst drei Dörfer. Die Schule umfasst Kindergarten bis Oberstufe, die Mittelstufe wurde ausgelagert. Die leistungsschwachen Schüler/innen werden in tiefere Niveaustufen integriert. Die Schulgebäude stammen aus den 70er und 80er Jahren.

3. Problemstellung der Interventionsklasse aus der Sicht der Schülerschaft

Nachfolgend wird tabellarisch wiedergegeben, was die Schüler/innen der *Interventionsklasse* mit ihrer Klasse in Verbindung bringen.

Tabelle 6-7 Aussagen zur Klasse

Wenn ich meine Klasse anschau, dann denke ich...?	
J01	Paar Mal Scheisse. Aber paar Mal ist es auch friedlich.
J02	Denke ich, dass die Klasse nicht gerade die Beste ist. Sondern irgendwie... schlimm, und dass die Mädchen in die Hose sind!!!
J03	Dass die Klasse kindisch ist.
J04	Ich denke, die meisten davon machen eine Menge Scheiss (Mädchen).
J05	Alles nette Leute und fröhliche Gesichter.
J06	Es ist eine normale Klasse.
J07	Es ist eine totale Scheissklasse, weil sich alle gegenseitig bekämpfen (Mädchen vs. Lehrer). Am meisten sind die Mädchen schuld.
J08	Was für ein Chaos
M09	„Scheiss Klasse“
M10	Oh mein Gott
M11	Scheiss Klasse
M12	Dass Mädchen viel mehr zusammen unter sich verstehen weder Jungs mit Mädchen.
M13	Ich bin am falschen Ort.

Legende: Originalzitate der Schüler/innen, wobei Orthographiefehler korrigiert wurden. „J“ steht für „Junge“ und „M“ für „Mädchen“.

Ausgesprochen wenige Stimmen beurteilen die Klasse als „normal“ oder gar positiv (eine einziges Votum). Die Mehrzahl verwendet fäkalsprachliche Ausdrücke („Scheissklasse“), um die eigene Klasse zu charakterisieren. Es fällt auf, dass der Kern der Probleme zwar bei den Mädchen geortet wird und auch Spannungen zwischen den Mädchen und der Lehrperson oder aber zwischen Mädchen und Jungen erwähnt werden. Was jedoch genau als „scheisse“ empfunden wird, bleibt dabei offen.

4. Problemstellung der Klasse aus Sicht der Lehrpersonen

Die Klassenlehrperson sowie eine betroffene Fachlehrperson erscheinen zum Erstgespräch. Die Klassenlehrperson ist zum Zeitpunkt der Intervention 29 Jahre alt und hat drei Jahre Berufspraxis. An dieser Klasse arbeitet sie seit zwei Jahren, es ist ihre erste Stelle nach der Ausbildung.

Die Schwierigkeiten mit der Klasse führten im vergangenen Schuljahr dazu, dass die Klassenlehrperson nach einem Jahr Unterricht an dieser Klasse vorübergehend krank geschrieben werden musste. Sie fühlte sich „psychisch müde“.

Mangelnde Arbeitsmotivation bis Boykott sind die Kernprobleme, welche die Lehrpersonen beim ersten Gespräch zur Sprache bringen. Das Verhalten von drei Schülerinnen und von zwei Schülern wird als besonders problematisch geschildert, wobei das Verhalten als lethargisch und provokativ charakterisiert wird.

Am Anfang wurde insbesondere der Sachunterricht als problematisch empfunden. Es herrschte während des Unterrichts grosse Unruhe in der Klasse. Die Schüler/innen machten sich während des Unterrichts gegenseitig fertig („grenzenloses Anfluchen“) oder lachten einander aus. Fehler und Wortmeldungen wurden ständig kommentiert. Plagereien oder Kommentare, wie „so ein Scheiss“ waren omnipräsent. Einzelne spielten den Clown und lenkten andere ab. Regeln der Lehrperson wurden ignoriert und missachtet. Dann kursierten falsche Gerüchte über eine Aushilfslehrerin, was von Elternseite zur Forderung führte, diese vom Unterricht zu suspendieren.

Im Alltag zeigten sich die Probleme in Konflikten zwischen Knaben und Mädchen sowie im Unterrichtsboykott dreier Mädchen, da sie sich persönlich durch die Lehrperson abgelehnt fühlten. In der Klasse herrsche gemäss Aussagen der Lehrpersonen eine allgemeine Misstrauensstimmung.

Zum Zeitpunkt des Erstgesprächs hat die Klassenlehrperson den Eindruck, die Eltern arbeiten gegen sie und die Mädchen behaupteten, die Lehrperson lehne sie persönlich ab. Die Lehrperson verspürt eine tiefe Müdigkeit und fühlte sich persönlich angegriffen und verletzt. Beratung wünschten sich die Lehrpersonen für die Themen Nähe und Distanz zu den Schüler/innen sowie Begleitung in der Frage, wie die Beziehungsqualität zu den Jugendlichen verbessert werden kann.

5. Problemdiagnose durch Interventionsleitung

Aufgrund der Informationen aus dem Gespräch mit den Lehrpersonen und einer Hospitation in der Klasse wurde folgende Beurteilung verfasst: Es handelt sich um eine achte Klasse mit tiefem Leistungsniveau. Die Schüler/innen befinden sich in der Pubertät und sind auf der Suche nach ihrer Identität. Geschlechtsspezifische Identifikation aber auch die Abgrenzung von der Elterngeneration, welche die Lehrperson verkörpert, werden aktiv gesucht. Die Jugendlichen bewegen sich auf das Ende ihrer obligatorischen Schulzeit hin und sehen sich konfrontiert mit einer harten Arbeitsmarktlage und entsprechender Unsicherheit, eine befriedigende berufliche Entwicklung beschreiten zu können.

Die Klassenlehrperson gestaltet ihre professionelle Rolle ambivalent: Sie bietet sich den Jugendlichen als kollegiale Gesprächspartnerin an, reagiert dann aber auf disziplinarische Verstösse mit autoritären Mitteln. Nähe und Distanz sind unklar definiert zwischen Schüler/innen und Lehrperson. Innerhalb der Klasse läuft eine destruktive Gruppendynamik: Schüler/innen lachen einander aus, kommentieren mündliche Beiträge im Unterricht negativ und werten einander verbal konstant ab. Der Unterricht verläuft mit vielen Störungen und Unruhe, da die aggressiven sozialen Interaktionen unter den Schüler/innen dominieren.

Insofern liegen die Problemen auf zwei Ebenen lokalisiert: Einerseits auf der Beziehungsqualität zwischen den Schüler/innen, andererseits aber auch auf der Beziehungsqualität zwischen Schüler/innen und Lehrperson.

6. Schulkultur “Frei – offen – kollegial”⁴

Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* ergab bezüglich der Organisationskultur identische Kategorien zum Fallbeispiel 1. Die Erziehungskultur wird jedoch im Gegensatz zum Fallbeispiel 1 nicht über die Orientierung an der Entwicklung des Kindes oder der Beziehung zwischen Hausvorstand und Schüler/innen charakterisiert, sondern es kommt die Kategorie des Mitspracherechts in Form eines Schülerparlaments neu dazu. Auch bezüglich der Lernkultur unterscheidet sich die portraitierte Schule von Fallbeispiel 1: Keine der Kategorien können als identisch betrachtet werden. Lediglich der Fokus auf die schulumfassende und vertiefte Auseinandersetzung mit der Unterrichtsqualität wurde erwähnt.

Im Anschluss an die tabellarische Darstellung werden die Subkategorien zur Schulkultur detailliert portraitiert.

Tabelle 6-8 Übersicht über Selektionskriterien und induktiv erfasste Kategorien

Organisationskultur	Erziehungskultur	Lernkultur
K1 Strukturmerkmale	K1 Sozialklima	K1 Unterrichtsqualität
K2 Kooperation im Team	K2 Pädagogische Wertevermittlung	
K3 Beziehungspflege im Team	K3 Sanktionen	
K4 Rolle Hausvorstand	K4 Mitspracherecht der Schüler/innen	
K5 Schulentwicklung/ Schulkultur		
K6 Zusammenarbeit mit Schulpflege		
K7 Zusammenarbeit mit Eltern		

Legende: „K“ steht für „Kategorie“; fett gedruckt sind jene Kategorien, welche *neu* definiert wurden.

Nachfolgend werden die induktiv eruierten Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse fallspezifisch für die Schule „CH7“ beschrieben, um ihre Ausprägungen (positiv/negativ), sowie Schwerpunkte sichtbar zu machen.

Organisationskultur der Schule

K1 Strukturmerkmale

Der Hausvorstand (HV) ist seit zwei Jahren im Amt und teilt das Vorstandsamt mit einer Kollegin. Die Funktion des Hausvorstands rotiert im Zweijahresrhythmus. Die beiden Vorstände erhalten je zwei Lektionen Entlastung. Die Entlastung wird als zu gering beurteilt, wobei die Aufstockung von je einer auf je zwei Lektionen spürbare Entlastung brachte. Die Schule hat

⁴ Angabe des Hausvorstandes im Interview zur Frage der Charakterisierung der Schule in drei Stichworten.

sich in der Vergangenheit bereits zwei Mal aktiv gegen einen Beitritt zum Projekt „teilautonome Volksschule“ (TaV) entschieden.

Das Einzugsgebiet der Schule umfasst drei Dörfer in der Agglomeration einer deutschschweizer Grossstadt. Der Bau umfasst drei Gebäude, wovon zwei aus den 70er Jahren stammen und ein Provisorium aus den 80er Jahren. Die Schule umfasst Kindergarten bis Oberstufe, die Mittelstufe wurde in ein benachbartes Dorf ausgegliedert. Insgesamt werden auf Primarstufe sechs und auf Oberstufe acht Klassen geführt. 250 Schüler/innen, 150 aus der Oberstufe und 100 in der Primarstufe, besuchen die Schule.

Die Oberstufe läuft seit kurzer Zeit im Modell der gegliederten Sekundarstufe. Sie bietet keine Kleinklasse oder Sonderschule an, sondern integriert diese Schüler/innen in ihre gegliederten Leistungsniveaus. Die Klassenzusammensetzungen sind daher leistungsmässig heterogen. Alle Klassenlehrpersonen auf der Oberstufe arbeiten in einem Vollpensum. Das Kollegium umfasst circa 25 Lehrpersonen.

Da es sich um eine Agglomerationsgemeinde handelt, orientieren sich die Kinder in ihrem Freizeitverhalten an der nahe gelegenen Stadt. Der sozioökonomische Hintergrund der Eltern wird als heterogen bezeichnet. Grundsätzlich handelt es sich jedoch um eine reiche Gemeinde mit finanzkräftigen Eltern. Dies zeigt sich in der guten materiellen Ausstattung der Kinder. Der Druck für ökonomisch benachteiligte Kinder und deren Eltern wird erwähnt. Ausserdem bestehe auch ein Druck unter den Eltern ihren Kindern neben den Angeboten der Volksschule weitere private Lernunterstützungen (z.B. Lernstudio) zu finanzieren.

Der Ausländeranteil unter den Schüler/innen variiert je nach Leistungsniveau der Klasse: die tiefste Niveaustufe weist einen Ausländeranteil von rund 50% aus, in den höheren Niveaustufen liegt der Anteil ausländischer Kinder deutlich tiefer.

K2 Kooperation im Team

Im Team treten immer wieder Konflikte auf. Projektvorschläge aus Arbeitsgruppen werden beispielsweise vordergründig akzeptiert, hintergründig jedoch kritisiert und sabotiert. Dies führt zu einem angespannten Klima zwischen einzelnen Lehrpersonen oder auch zur geäusserten Verweigerung einer Fortsetzung der Projektarbeit. Diese Konflikte werden zwar im Team angesprochen, eine echte Auseinandersetzung fehlt jedoch. Kooperation findet vor allem in den Jahrgangsteams statt. Grundsätzlich wird innerhalb dieser Subteams über einen regen Austausch berichtet. Aber auch hier gibt es ein (Jahrgangs-)team, welches sich aus der Perspektive der anderen separiert und absplattet. Die Zusammenarbeit mit einem Kollegen gestaltet sich ausserdem seit längerer Zeit als schwierig und führt immer wieder zu Konflikten.

Die Konflikte in der Interventionsklasse dringen erst zum Hausvorstand, als es aus seiner Sicht schon zu spät ist. Einige Kolleg/innen erfahren von den Konflikten erst, als der Kollege aufgrund der Belastungssituation nicht mehr zur Schule kommt.

Grundsätzlich berichtet der HV jedoch über eine gute Durchmischung im Team.

K3 Beziehungspflege im Team

Die Beziehungspflege geschieht vor allem über informelle Gefässe, bei gemeinsamen Mittagessen oder in Sportlagern, welche während der Schulferien angeboten werden. An den Mittagessen nimmt eine Gruppe von Lehrpersonen teil. Dieses Gefäss des Austausches wurde jedoch im Erhebungsjahr aufgehoben, auf Initiative eines Kollegen sollen diese Treffen jedoch in Zukunft wieder stattfinden. Der HV schildert, dass ein fachlicher Austausch und Unterstützung in dieser Runde möglich sei. Ein grosser Teil des Kollegiums pflege untereinander einen guten Kontakt, dies treffe aber nicht auf alle zu.

K4 Rolle Hausvorstand

Das Amt des Hausvorstands wird im Team übernommen, wobei jeweils eine Zusammensetzung von Frau und Mann sowie Unterstufe und Oberstufe angestrebt wird. Nach einer Dauer von zwei Jahren geht die Funktion an einen anderen Lehrerkollegen bzw. eine andere Lehrerkollegin über. Die Hausvorstände werden mit je zwei Lektionen entlastet. Der interviewte Hausvorstand verfügt über eine sechsjährige Berufspraxis und ist im zweiten Jahr im Amt.

Die administrative Leitung der Schule steht im Vordergrund. In Folge der TaV Projekte (TaV steht für „teilautonome Volksschule“) in den umliegenden Schulen der Gemeinde, delegiert die Schulpflege auch an die beschriebene Schule mehr und mehr Aufgaben. Die Koordination des Jahresplanes, welcher Schulentwicklungsprojekte visualisiert und koordiniert, stellt ebenfalls eine zentrale Aufgabe der HV dar. Ausserdem sieht sich der HV in der Rolle des Kollegen, welcher Befindlichkeiten im Team aufnimmt und Spannungen im Team anspricht. Die Funktion des Konfliktmanagers ist auch im Leitbild der Schule verankert. Für fachliche oder pädagogische Fragen sieht sich der HV jedoch nicht als zentrale Anlaufstelle. Der HV bevorzugt persönlich das Unterrichten gegenüber der Leitungsfunktion (Administratives).

K5 Schulentwicklung/Schulkultur

Wie bereits für das Fallbeispiel 1 werden auch für vorliegendes Fallbeispiel die Angaben zu Schulkultur und –entwicklung weiter differenziert. Aufgrund der inhaltsanalytischen Zusammenfassung zeigten sich folgende Subkategorien als relevant:

- Leitbildentwicklung
- Schulkultur
- Qualitätssicherung im Unterricht

Die *Leitbildentwicklung* fand vor fünf Jahren statt und wird als sehr langatmiger und mühsamer Prozess geschildert. Der (negative) Prozess der Entwicklung dominiert in den Köpfen der Lehrpersonen. Die erarbeiteten Inhalte sind dabei in den Hintergrund getreten. Die Entwicklungsphase dauerte zwei Jahre. Das Leitbild gilt für alle Schulen der Gemeinde. Schulspezifische Leitbilder würden im Rückblick vom HV bevorzugt. Gemeindeübergreifend wird nun jährlich ein Schwerpunkt gewählt, welcher in Folge von der Schulpflege evaluiert wird. Bei

der Wahl des Schwerpunktes steht die Überprüfbarkeit im Zentrum und nicht die inhaltliche Dringlichkeit für die Schule.

Die *Schulkultur* wird in Stichworten als „frei – offen – kollegial“ umschrieben. Aufgrund der Belastungssituation der Lehrpersonen hat sich die Schule bereits zwei Mal gegen ein Mitwirken im TaV-Projekt entschieden. Leitend war einerseits die Erkenntnis, dass viele Schulentwicklungsprojekte bereits umgesetzt werden, andererseits wird auch die Mehrarbeit, welche insbesondere administrativ anfällt, gescheut. Auch ein Schulmodellwechsel führte zu Belastungssituationen, welche das Kollegium vom zusätzlichen Reformaufwand durch das TaV-Projekt abhielt. Die Schule entschied sich in der Folge, dass sie Schulentwicklungsprojekte umsetzt, den administrativen Mehraufwand gegenüber der Bildungsdirektion jedoch aussparen möchte. Sie definierte daher ihr Modell als „Hausvorstand –plus“ Modell, wobei das „plus“ die Schulentwicklungsprojekte beinhaltet.

Schulentwicklung wird über interne Ressorts verteilt. Der Hausvorstand übernimmt die Koordination der Projekte im Jahresplan. Die Organisationsform des Jahresplans wurde vor einem halben Jahr eingeführt. Bereits vor einigen Jahren wurden Schulentwicklungsprojekte aufgelegt, welche jedoch in der Folge aufgrund mangelnder Leitung und Passivität einzelner Lehrerkolleg/innen versandet sind. Aktuell harzt die Umsetzung der Projekte daran, dass Impulse aufgrund verdeckten Widerstands im Team nicht umgesetzt werden können. Gemäss Aussage des Hausvorstands ist die Schulentwicklung im Aufbauprozess. Als Zeitgefäss konnten zusätzliche pädagogische Konvente erwirkt werden, welche eine Bearbeitung innerhalb bezahlter Arbeitszeit ermöglichen. Projekte werden stufengetrennt und problembezogen erarbeitet. Im Rhythmus von vier Jahren finanziert die Gemeinde für das gesamte Schulpersonal eine externe Weiterbildung, um fachliche und pädagogische Themen zu vertiefen.

Aktivitäten und Anlässe gibt es vor allem stufenbezogen, teilweise werden jedoch Sylvester und Examen schulumfassend gefeiert. Handlungspläne für den Umgang mit schwierigen Situationen oder Konzepte zur Unterstützung von Lehrpersonen in Belastungssituationen gibt es bis dato nicht.

Die *Qualitätssicherung des Unterrichts* wurde aufgrund des Schulmodellwechsels ein zentraler Punkt der Auseinandersetzung. Einzelne Lehrpersonen sahen sich konfrontiert mit der Herausforderung ihren Unterricht für tiefe Niveaustufen anzupassen, ohne dass sie dazu ausgebildet waren. Auf Initiative der Lehrpersonen wurde ein spezifischer Fortbildungskredit durch die Schulpflege gesprochen. Interne Arbeitsgruppen sind damit beschäftigt, auch flankierende Unterstützungsmassnahmen für die schwächsten Schüler/innen auszuarbeiten. Die Kollegiale Beratung wurde zwar in der Vergangenheit eingeführt, ist aber als Projekt wieder versandet. Wiederum wird die Belastungssituation der Lehrpersonen sowie mangelnde Organisation für das Scheitern angeführt. Der HV erhält von Externen die Rückmeldung, dass die Lehrpersonen als engagiert wahrgenommen werden. Lehrmeister/innen melden einen hohen Ausbildungsstandard der abgehenden Schüler/innen zurück.

K6 Zusammenarbeit mit Schulbehörde

Die Zusammenarbeit mit der Schulbehörde wird durchwegs positiv und unterstützend geschildert. Die Behörde überlässt der Schule grosse Gestaltungsautonomie, zeigt sich finanziell grosszügig und ist bereit für flexible Lösungen.

K 7 Zusammenarbeit mit Eltern

Es wird im Gespräch erwähnt, dass alle Lehrpersonen einen Schwerpunkt auf die Elternarbeit setzen. Wie dieser Schwerpunkt schulisch jedoch realisiert wird, bleibt offen.

Erziehungskultur der Schule

K 1 Sozialklima

Der Kontakt mit den Schüler/innen wird insbesondere über die entsprechenden Stufen gestaltet und gepflegt.

K2 Pädagogische Wertevermittlung

Es gelten schulumfassende Regeln, welche insbesondere den Fachlehrpersonen die Arbeit erleichtern sollen. Der Regelkatalog ist allerdings nicht verschriftlicht. Das Rauchen sowie der Aufenthalt auf dem Pausenareal sind geregelt. Klassenregeln werden individuell aufgestellt, wobei die Kolleg/innen keine Kenntnisse von den anderen Klassenregeln haben.

K3 Sanktionen

Regelverstösse in der Schule oder im Klassenverband geben einen Eintrag ins Klassenbuch. Vier Einträge haben einen Arrestnachmittag zur Folge, welcher von den Lehrpersonen der Schule organisiert wird.

K4 Mitspracherecht der Schüler/innen

Die Schule verfügt über ein Schülerparlament in dem die Schüler/innen in regelmässigen Abständen ihre Anliegen einbringen und diskutieren können.

Lernkultur der Schule

K1 Unterrichtsqualität

Methodische Zugänge und die Qualität eines Unterrichtsfaches waren während eines Jahres die Schwerpunktthemen der Gemeinde und wurden von der Schulbehörde evaluiert. Die Abgänger/innen verfügen gemäss Rückmeldungen der Lehrbetriebe über einen hohen Ausbildungsstandard.

7. Rückschlüsse auf die Qualität der Schulkultur⁵

Organisationskultur

- (+) Positiv wird die Unterstützung durch die Schulbehörde geschildert.
- (+) Die Schule verfügt über eine gute finanzielle Infrastruktur.
- (-) Die Rolle des HV ist im Umbruch und wenig geklärt. Unklar bleibt, ob ihm ausschliesslich die administrative Leitung obliegt, oder ob er auch Verantwortung übernimmt in Bezug auf personelle Fragen sowie Schulentwicklungsprojekte.
- (-) Die Kooperation im Team ist mit Konflikten belastet. Schulentwicklungsprojekte werden initiiert, versanden aber wieder.
- (-) Teilweise verfügen die Lehrpersonen nicht über die benötigte Ausbildung, um niveaugerecht zu unterrichten.
- (-) Der Anspruch Leitbild und Schwerpunktthemen der Schulen gemeindeübergreifend identisch festzulegen, erschwert die Identifikation mit den umzusetzenden Projekten und trifft teilweise auch nicht die spezifischen Bedürfnisse der Schule.
- (=) Die Kooperation auf der Stufe steht vor der Zusammenarbeit im Team. Insofern ist die einzelne Lehrperson abhängig von der Qualität des Austauschs auf der Stufe. Diese Kooperation im Subsystem kann bei gut funktionierenden Subteams Vorteile haben. Im Gegenzug scheint es für Lehrpersonen schwierig Unterstützung zu erhalten, welche auf der Stufe keine gute Zusammenarbeit erfahren. Das Stufenteam nimmt einen zentralen Stellenwert ein, die Möglichkeit der individuellen Orientierung oder der gesamtschulischen Konsensfindung wird dadurch u. U. erschwert.

Erziehungskultur

- (+) Auf Schulebene wurden klare Regeln erarbeitet.
- (+) Die Fachlehrpersonen werden in ihrem Erziehungsauftrag durch die Regelwerke der Schule unterstützt.
- (+) Sanktionen sind ebenfalls schulumfassend geregelt und organisiert.
- (-) Die Qualität der Beziehung unter den Schüler/innen wie auch zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen wird kaum erwähnt.

⁵ Folgende Bewertungen werden vorgenommen: (+) = positiv, (-) = negativ, (=) qualitative Ausprägung ist nicht beurteilbar, da Zusatzinformationen fehlen.

Lernkultur

- (+) Schulische Performanz scheint einen zentralen Stellenwert einzunehmen. Die Schule betont den Ausbildungsstandard und die Anschlussfähigkeit der Schüler/innen an den Arbeitsmarkt.
- (+) Die Unterrichtsqualität ist Gegenstand einer externen Evaluation durch die Schulbehörde.
- (=) Die Unterstützungsmassnahmen für leistungsschwache Schüler/innen sind noch in Erarbeitung. Die Veränderung des Schulmodells bringt eine grössere Heterogenität im Leistungsbereich hervor, wobei die Schule noch nach geeigneten Massnahmen sucht.

8. Leitbild⁶

Das Leitbild umfasst 15 Seiten. Folgende sieben Leitsätze werden jeweils konkretisiert:

- Wir sind anspruchsvoll
- Wir sind professionell
- Wir sind vielseitig
- Wir sind kooperativ
- Wir sind beweglich
- Wir sind offen
- Wir sind kostenbewusst

Der Umgang mit Gewalt und Konflikten wird konkret angesprochen, indem sich die Schule klar gegen die Akzeptanz von Gewalt und Machtmissbrauch äussert. Die Schule legt auch fest, dass sie Konflikte angeht, den Konsens sucht und die Teamarbeit unter Einbezug der gesamten Schulgemeinschaft sucht.

9. Leitbild und Praxis: Übereinstimmung und Brüche

Aufgrund der Rückmeldungen, welche der HV entgegennimmt, kann darauf geschlossen werden, dass der Ausbildungsstandard einen hohen Stellenwert einnimmt und entsprechend die Lernkultur zentral gewichtet wird.

Konflikte auf Organisationsebene hingegen werden zwar wahrgenommen, aber aufgrund mangelnder Kontinuität in der Leitung werden Entwicklungsprojekte und Konfliktlösungen nicht nachhaltig angegangen. Der Austausch zwischen den Lehrpersonen findet insbesondere auf der Stufe und weniger in der „Schulgemeinschaft“ statt. Eine solche wird aufgrund man-

⁶ Das Leitbild wird nicht in seinen gesamten Ausführungen dargestellt, da nicht alle Punkte für das Konfliktmanagement und die Gewaltprävention von Relevanz sind. Ausserdem wurde aus Gründen der Anonymität darauf verzichtet, das Leitbild im Original anzufügen. Das Leitbild liegt der Autorin jedoch vor.

gelder Leitungskontinuität offensichtlich wenig gepflegt. Beeindruckend ist hingegen die Transparenz in der Darstellung der Schulsituation, wobei im Interview bereitwillig auch über Schwierigkeiten Auskunft gegeben wurde. Brüche werden insofern weniger im Willen zur Umsetzung oder in der fehlenden Verinnerlichung der Leitgedanken festgestellt als vielmehr in den fehlenden Organisationsstrukturen, welche ein schulisches WIR- Gefühl offensichtlich erschweren.

6.4 Falldarstellung 3: Schule mit Klassen mit sowohl positiven wie auch negativen Extremwerten

1. Ausgangslage

Es handelt sich bei folgender Falldarstellung insofern um eine spezielle Situation, als gleichzeitig zwei Klassen im gleichen Schulhaus, welche beide vom gleichen Lehrerteam unterrichtet wurden, um eine Intervention anfragten. Die Parallelklassen der achten Sekundarstufe werden fortan mit dem Kürzel „CH1“ und „CH2“ bezeichnet.

Die quantitativen Angaben machen deutlich, dass auf der Ebene der Gewaltbelastung deutlich geringere Ausprägungen negativer Art geschildert werden, als bezüglich den Parametern der Schulkultur. Eine Interventionsklasse berichtet über besonders negative Ausprägungen unterschiedlicher Variablen der Schulkultur (Klassenklima und Beziehung zur Lehrperson) während eine Kontrollklasse über eine besonders positive Beziehung zur Lehrperson berichtet. Interessant ist auch, dass auch Parameter, welche die Schule als Organisation betreffen, wie beispielsweise Partizipationsmöglichkeiten oder aber der Ruf der Schule zwischen den Klassen unterschiedlich beurteilt werden obschon sie zur selben Schule gehören (siehe Tab. 6-9). Der Interventionsverlauf (siehe Tab. A-11 im Anhang) zeigt, dass sich bei den Interventionsklassen insbesondere auf der Ebene der Schulkulturvariablen einiges zum Positiven gewendet hat: Die Klasse CH1 berichtet über ein signifikant positiveres Klassenklima, eine bessere Beziehung zwischen Lehrperson(en) und Schüler/innen und über mehr Partizipationsmöglichkeiten. Auch das verbale Plagen – welches vorgängig zur Intervention als Kernproblematik geschildert wurde – hat signifikant abgenommen.

Die Interventionsklasse CH2 schildert ebenfalls positive Veränderungen bezüglich des Klassenklimas, die Partizipationsmöglichkeiten auf schulischer Ebene beurteilen sie jedoch im Verlauf als geringer. Hier könnte allenfalls ein Sensibilisierungseffekt vorliegen, da mit der Wahrnehmung der Bedürfnisse der Klasse durch die Klassenarbeit auch der Fokus auf Möglichkeiten der Mitsprache gelegt wird. Bezüglich der Gewaltvorfälle werden keine signifikanten Veränderungen geschildert.

Tabelle 6-9 Gewaltbelastung und Ausprägung der Indikatoren der Schulkultur zum Messzeitpunkt T1 der Schule „CH1“

Skala	N				Mean				SD			
	CH1	CH2	KCH1	KCH2	CH1	CH2	KCH1	KCH2	CH1	CH2	KCH1	KCH2
Verbale Gewalt	20	17	15	16	3.23	3.11	3.61	3.39	.77	.88	.45	.79
Physisches Ge- walt	20	17	16	16	4.00	3.84	4.00	4.00	.00	.31	.00	.00
Ausschluss	20	17	16	16	3.55	3.53	3.88	3.69	.95	.87	.34	.48
Vandalismus	16	13	16	15	3.38	3.38	3.87	3.60	.72	.87	.50	.83
Klassenklima	19	17	17	16	2.72	3.24	4.26	3.81	.57	.65	.46	.42
Beziehung Lehr- person – Schü- ler/innen	18	16	17	16	2.52	4.04	3.96	3.76	1.15	.77	.59	.56
Partizipation	19	17	16	16	2.98	3.68	4.31	3.86	.43	.64	.44	.56
Wohlbefinden in Schule ¹	19	17	17	16	-.24	-.05	.51	.39	.66	.65	.46	.42
Ruf der Schule	19	17	17	15	2.84	3.65	3.76	4.07	1.12	1.12	.90	.70

Legende: Skalenrange: Gewaltausmass: *Verbale Gewalt* und *physische Gewalt*, *Ausschluss*, *Vandalismus*: 1 = fast täglich, 2 = einmal pro Woche, 3= ca. ein Mal pro Monat, 4 = nie
Schulkultur: Klassenklima, Lehrperson – Schüler/innen Beziehung, Partizipation; Ruf der Schule: 1= negative Ausprägung bis 5 positive Ausprägung; *Wohlbefinden in Schule*¹ = z-standardisierte Werte

Tabelle 6-10 Anzahl Schüler/innen mit Bullying Erfahrung

		Anzahl Schüler/innen							
		CH1_1		CH1_2		KCH1_1		KCH1_2	
		(N= 20)		(N= 18)		(N=19)		(N=20)	
		tägl.	wöch.	tägl.	wöch.	tägl.	wöch.	tägl.	wöch.
Verbales Bullying:									
-	beschimpft und beleidigt	2	3	2	4	3	--	1	2
-	ausgelacht	3	1	2	1	--	1	--	1
-	mit herabsetzenden Über- namen betitelt	2	1	1	3	1	--	3	1
Physisches Bullying:									
-	geschlagen oder körperlich angegriffen	--	--	1	1	--	--	--	--
-	verletzt oder hat aufgrund von Schlägereien Schmerzen	--	--	--	--	--	--	--	--
Sozialer Ausschluss		2	--	1	1	--	--	--	--
Persönliche Gegenstände werden zerstört		--	1	--	--	--	--	--	1

Legende: „CH“ steht für Schweizer Interventionsklasse; „KCH“ steht für Schweizer Kontrollklasse. „tägl.“ = täglich; „wöch.“ = wöchentlich

Aus der obigen Tabelle wird ersichtlich, dass das verbale Plagen gegenüber anderen Formen des Mobbing im Vordergrund steht. Deutlich wird auch, dass in den Interventionsklassen mehr Jugendliche systematisch Zielscheibe von verbalen Angriffen oder von sozialem Ausschluss werden als in den Kontrollklassen.

2. Schulkontext

Aus dem Interview mit dem Hausvorsteher ist zu erfahren, dass das Schulhaus ursprünglich als Primar- und Oberstufenschulhaus geplant war. Nun befindet sich aber nur die Oberstufe in den Gebäuden. Das Schulmodell ist aufgeteilt in drei Niveaustufen der Sekundarschule (A, B und C). 350 Schüler/innen besuchen diese Schule an Stadtrandlage. Die Schule verfüge über einen relativ hohen Ausländeranteil, was insbesondere zu Problemen in den niveautiefen Stufen führe. Geplant ist die Überführung in den Status einer geleiteten Schule. Zurzeit die Schule jedoch noch nicht teilautonom geführt. Das Team besteht aus circa 30 Lehrpersonen, wobei viele im Vollpensum unterrichten.

3. Problemstellung der Interventionsklasse aus der Sicht der Schülerschaft

Die Aussagen der Schüler/innen aus den beiden Interventionsklassen zur Charakterisierung ihrer Klasse werden in der nachfolgenden Tabelle im wiedergeben.

Tabelle 6-11 Aussagen zur Klasse

Wenn ich meine Klasse anschau, dann denke ich...?			
CH1		CH2	
M01	so langweilig!!!	M01	eine gute Stimmung herrscht.
M02	wir haben fast kein Klassengeist.	J02	ich bin unter Leuten, die zum Teil die grössten Är...e der Welt sein können
M03	dass man sich doch zum Teil unterscheidet.	J03	sie ist cool!
M04	dass wir uns alle ziemlich verändert haben in dem einen Jahr. (positiv und negativ)	M04	dass die Klasse nicht so gut zusammen passt.
J05	dass wir eine gute Klasse sind	M05	es sind verschiedene Arten von Menschen in dieser Klasse.
M06	Es gibt verschiedene Gruppen.	M06	dass wir uns alle voneinander Unterscheiden, damit meine ich, dass es viele verschiedene Typen gibt.
M07	ein paar Jungen mehr wären gut.	J07	dass der Klassengeist nicht sehr gut ist.
J08	dass wir eine prima Klasse sind.	J08	dass es viele verschiedene Typen und Gruppen hat.
M09	Manche wären froh, wenn sie in einer anderen Klasse wären. Weil die einen total ausgeschlossen und gehänselt werden!	M09	dass wir total verschieden sind.

(Fortsetzung Tabelle 6-11)

J10	Wenn ich unsere Klasse anschau, denke ich etwas Schlimmeres gibt es nicht.	M10	an nichts
J11	dass sie einen guten Klassengeist hat.	M11	es schaut normal aus.
M12	dass wir recht gegliedert sitzen. Die Jungen zuhinterst/ wir sind alles verschiedene Typen. Ein paar sind die Ruhigen, ein paar die Mittleren und ganz wenige die Lauten.	M12	dass wir sehr viele verschiedene Typen haben.
M13	es gibt schon dumme Leute auf dieser Welt! (Scherz)	M13	dass wir alle total verschieden sind, damit meine ich hauptsächlich den Charakter.
M14	an eine ganz normale Klasse. Doch wenn man diese Klasse so richtig gut kennt, dann ist sie eher speziell. Eine Klasse, die viel Schönes aber auch Böses erlebt. Und doch ist sie sehr hilfreich.	M14	Scheisse, so langweilig. Die sind total kindisch.
J15	Nette Leute	J15	wir sind sehr verschiedene Personen
M16	nicht viel	J16	dass wir es gut und lustig haben.
M17	dass unsere Klasse braucht	J18	dass höchst wahrscheinlich alle nach Hause gehen wollen
J18	es hat ein paar Nervensägen.		
M19	Dass es sehr viele verschiedene Personen gibt. Das es „Grüppli“ gibt.		
M20	dass jede(r) Schüler(in) einen anderen Charakter hat, und darum es zu Streitereien kommen kann.		

Legende: Originalzitate der Schüler/innen, wobei Orthographiefehler korrigiert wurden. „J“ steht für „Junge“ und „M“ für „Mädchen“.

Die *Interventionsklasse* „CH1“ schreibt ihrer Klasse unterschiedliche Qualitäten zu, wobei darauf hingewiesen wird, dass eine starke Gruppendynamik herrscht. Die Gruppendynamik wird von Einigen als positiv erlebt indem sie Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppierung erleben, andere wiederum leiden unter der Gruppenbildung und berichten über Ausschluss und Hänseleien.

Die *Interventionsklasse* „CH2“ berichtet ebenfalls in erster Linie über unterschiedliche Persönlichkeiten in der Klasse sowie über Gruppenbildungen. Einige scheinen sich in der Klasse

wohl zu fühlen, viele Stimmen deuten jedoch darauf hin, dass die Heterogenität als negativ erlebt wird.

4. Problemstellung der Klassen aus Sicht der Lehrpersonen

Drei Lehrpersonen teilen sich das Pensum für den Unterricht an zwei Parallelklassen. Die Lehrpersonen sind zum Zeitpunkt des Erstgesprächs zwischen vierzig und sechzig Jahre alt und verfügen über eine langjährige Berufserfahrung (18 bis 29 Unterrichtsjahre). Sie unterrichten die Interventionsklassen seit etwas mehr als einem Jahr.

Sie berichten über folgende Schwierigkeiten und Vorfälle in den Klassen:

Klasse CH1

Rivalisierende Gruppen, die einander teilweise mobben, ausgrenzen und einander nicht respektieren. Eine schweigende Mehrheit, die nichts unternimmt. Systematisches Mobbing von Schüler/innen wird seit dem Beginn der Schulzeit in der Oberstufe beobachtet. Es kursieren Zettelchen mit Vorschlägen, über wen in der Pause gelästert wird. Schüler/innen werden verbal fertig gemacht. Ein Mädchen hat einer Schulkollegin die Haare angezündet. Es werden Gerüchte verbreitet, in die Gerüchteküche ist jedoch die ganze Schule involviert. Einzelne Schüler werden erpresst. Im Turnen fällt auf, dass bei Mannschaftsspielen ein aggressiver Umgang besteht und viel gefault wird. Es herrscht ein giftiger Umgangston. Die Probleme wurden im Klassenrat besprochen. Die Schüler/innen zeigten sich einsichtig. Es hat sich jedoch in der Folge nichts geändert. Die Lehrpersonen suchen auch Hilfe von einer Fachstelle, um die Frage zu klären, wie sie die Eltern stärker in die Problemlösung einbeziehen können. Die Klasse zeichnet sich durch ihre schulische Motivation, ihr Interesse und ihre Diskussionsfreudigkeit aus.

Klasse CH2

Die Lehrpersonen berichten über Mobbing seit Beginn der Oberstufenschulzeit. Einzelne Schüler/innen werden ausgegrenzt, wobei diese selber auch provokatives Verhalten zeigen. Es kursieren während des Unterrichts Zettelchen mit Vorschlägen, über wen gelästert wird. Schüler/innen werden denunziert und fertig gemacht. Gerüchte werden verbreitet, wobei hier die ganze Schule involviert ist. Oft kommen Mädchen weinend aus der Pause in den Unterricht. Ein Knabe wird stark gehänselt und beispielsweise als Muttersöhnchen betitelt. Der Knabe hat auch schon Mitschüler im Sport verraten und wurde als Folge auf dem Schulweg erpresst, wenn er sich nicht still halte, nehme man ihm Dinge weg. Der bedrohte Knabe ist in der Folge vom Unterricht fern geblieben. Die Mutter berichtete über Suiziddrohungen des Schülers.

Ein anderer Knabe wird als „Nichtmitmacher“ geächtet und ausgeschlossen, eine gute Schülerin wird als rücksichtslose Streberin betitelt. Ein Mädchen bleibt seit längerer Zeit aufgrund von Plagereien vom Unterricht fern. Es ist unklar, ob sie in der Klasse verbleiben wird.

Die Klasse arbeitet im Unterricht gut mit, übt auf Prüfungen und stellt eifrig Fragen zum Stoff.

Die Lehrpersonen wünschen sich, dass die Schüler/innen sich akzeptieren können mit ihren Fehlern, dass sie sich Leben lassen und Verständnis für spezielle Schüler/innen aufbringen können. Sie wünschen sich die Intervention durch eine externe Fachstelle, um die negative Gruppendynamik zu durchbrechen.

5. Problemdiagnose durch Interventionsleitung

Es zeigt sich in diesem Erstgespräch, dass die Identität der einzelnen Klassen in den Charakterisierungen durch die Lehrpersonen diffus bleibt. Die Problemstellungen werden identisch geschildert, Eigenheiten der Klassen können von den Klassenlehrpersonen aufgrund der ähnlichen Konfliktsituationen kaum differenziert werden. Es wird eine destruktive Gruppendynamik, fehlende Toleranz und mangelnder gegenseitiger Respekt sowie Mobbing geschildert. Das Klassenklima, aber insbesondere einzelne, vulnerable Schüler/innen sind Leidtragende der Situation. Interessanterweise zeichnet sich die Klasse durch eine hohe Leistungsmotivation allenfalls auch kompetitives Leistungsverhalten aus. Die unterrichtsbezogene Klassenführung wird daher als positiv geschildert. Der Kontakt und die Unterstützung durch die Eltern für die Bewältigung der sozialen Konflikte in der Klasse werden als mangelhaft geschildert.

6. Schulkultur “Wertkonservativ – pragmatisch - selbstbewusst”⁷

Die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* ergab bezüglich der *Organisationskultur* identische Kategorien wie in den beiden vorgängig portraitierten Schulen, wobei die Darstellung um zwei Aspekte ergänzt wurde (*Öffentlicher Auftritt der Schule* (K8) und *Rolle des Abwirts* (K9)). Wie bereits bei Fallbeispiel 1 haben wir als Bestandteil der *Erziehungskultur* Angaben zur Beziehungsgestaltung des Hausvorstands zu den Schüler/innen. Die Charakterisierung der *Lernkultur* erfolgt weniger über den Qualitätsaspekt, sondern mehr über klimatische Angaben sowie die Betonung der Modellfunktion der Schule punkto Verlässlichkeit und Gewichtung der Unterrichtszeit. Ausserdem wurden Spezifika des gegliederten Modells ausgeführt, welche pädagogische Herausforderungen mit sich bringen.

Im Anschluss an die tabellarische Darstellung werden die Subkategorien zur Schulkultur detailliert portraitiert.

⁷ Angabe des Hausvorstandes im Interview zur Frage der Charakterisierung der Schule in drei Stichworten.

Tabelle 6-12 Übersicht über Selektionskriterien und induktiv erfasste Kategorien

Organisationskultur	Erziehungskultur	Lernkultur
K1 Strukturmerkmale	K1 Sozialklima	K1 Unterrichtsklima
K2 Kooperation im Team	K2 Pädagogische Wertevermittlung	K2 Modellfunktion der Schule
K3 Beziehungspflege im Team	K3 Sanktionen	K3 Akademischer Abschluss versus Motivation
K4 Rolle Hausvorstand	K4 Beziehung Schulvorstand - Schüler/innen	
K5 Schulentwicklung/ Schulkultur		
K6 Zusammenarbeit mit Schulpflege		
K7 Zusammenarbeit mit Eltern		
K8 Öffentlicher Auftritt der Schule		
K9 Rolle des Abwärts		

Legende: „K“ steht für „Kategorie“; fett gedruckt sind jene Kategorien, welche in den Falldarstellungen *neu bzw. unterschiedlich* definiert wurden.

Nachfolgend werden die induktiv eruierten Kategorien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse fallspezifisch für die Schule „CH1/2“ beschrieben, um ihre Ausprägungen (positiv/negativ), sowie Schwerpunkte sichtbar zu machen.

Organisationskultur der Schule

K1 Strukturmerkmale

Die Schule wird nicht durch einen Schulleiter geführt, es steht ihr ein Hausvorstand vor, welcher vom Kollegium gewählt wurde. Der Hausvorstand (HV) hat diese Funktion seit fünf Jahren inne und unterrichtet an dieser Schule bereits seit 12 Jahren. Es stehen ihm keine Stellenprozente für diese Funktion zur Verfügung. Eine Unterrichtsentlastung wäre jedoch erwünscht. Die Schule hat noch nicht den Status der geleiteten Schule, wird jedoch aufgrund eines politischen Entscheides im Verlaufe der nächsten Jahre in das Modell der teilautonomen Volksschule überführt.

Der HV wird formal von der Schulbehörde, faktisch aber vom Kollegium gewählt. Die finanzielle Unterstützung durch die Schulbehörde reicht oft nicht für die Verwirklichung von Projekten aus. Die Schule sieht sich daher bereits jetzt gezwungen, selber aktiv zu werden.

Es handelt sich um ein Oberstufenschulhaus mit einer gegliederten Sekundarschule, welche drei Niveaustufen anbietet. 350 Schüler/innen werden von 30 Lehrpersonen unterrichtet. Die Pensen werden nach traditioneller Struktur mit hauptsächlich Vollzeitstellen bei den Klassenlehrpersonen besetzt. Das Kollegium weist eine hohe Stabilität auf, d.h. es verzeichnet eine geringe Fluktuation bei den Lehrpersonen. Die Schule liegt an Stadtrandlage; die Lage wird als positiv beurteilt.

Der Ausländeranteil in den Klassen sei hoch, dies treffe in besonderem Masse auf die niveautieferen Stufen zu. Der Wegzug von Schweizer Familien aus dem Quartier widerspiegle sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft. Die Schule berichtet über ein Bestandesproblem bei der niveauhöchsten Stufe, da Eltern Kinder lieber in das Gymnasium schickten.

Die Schule verfügt über eine insgesamt bescheidene räumliche Infrastruktur. Die Computerausrüstung wird als positiv bewertet. Die Räumlichkeiten sind jedoch klein und es gibt keine Gruppenräume. Arbeitsplätze wurden daher in den Korridoren geschaffen. Die Bibliothek wird hingegen als sehr gut beurteilt. Es gibt kein Vorbereitungszimmer für die Lehrpersonen, ihre Unterrichtsvorbereitungen machen sie in den Schulzimmern.

K2 Kooperation im Team

Der Hausvorstand äussert sich im Interview wenig über die Zusammenarbeit im Kollegium. Er schätzt den toleranten Umgang. Verschiedene pädagogische Überzeugungen werden stehen gelassen. Es herrsche nur so viel Gemeinsamkeit wie nötig, eine Differenzkultur werde gepflegt.

K3 Beziehungspflege im Team

Das Gruppengefühl im Kollegium wird als positiv geschildert. Regelmässige gemeinsame Anlässe, wie z.B. diverse Essen werden gepflegt.

K4 Rolle Hausvorstand (HV)

Der Hausvorstand arbeitet wie bereits erwähnt seit fünf Jahren in der Funktion als Hausvorstand. Wenn die Schule aber in den Status der geleiteten Schule überführt wird, wird sich der HV als Schulleiter zur Verfügung stellen. Eine zentrale Aufgabe sieht er im Erkennen von Themen mit Konfliktpotential. Bei Beschlüssen ist ihm wichtig, dass sie von einer deutlichen Mehrheit getragen wird. Andernfalls setzt er die Diskussion fort. Über Konflikte in Klassen wird der HV informiert. Die Entscheidungskompetenz bezüglich der Lösungsansätze liegt aber vollumfänglich bei der Klassenlehrperson. Über die laufenden Interventionen war der Vorstand im Bild, er informierte sich auch über deren Verlauf.

Die wichtigste Aufgabe sieht er in der Pflege der Meinungsvielfalt im Kollegium und im Herstellen einer minimalen Gemeinsamkeit. Die Vermittlung und den Ausgleich bei missglückten pädagogischen Interventionen durch den Abwart sieht er als weitere Aufgabe.

Öffentliche Kritik an der Schule nimmt der HV als Diskussionsthema ins Team, reagiert aber grundsätzlich gelassen auf darauf, da er den Lehrperson allgemein nur beschränkte Einflussmöglichkeiten einberäumt.

Die Personalselektion liegt in der Kompetenz der Schulbehörde. Der HV führt mit den potentiellen Stelleninhaber/innen jedoch ein kurzes Gespräch. Er nimmt jedoch keinen Einfluss auf den Entscheid der Schulbehörde.

K5 Schulentwicklung/Schulkultur

Wie bereits für die vorangehenden Falldarstellungen wird auch an dieser Stelle die Schulkultur inhaltsanalytisch weiter differenziert. Die zusammenfassende Analyse ergab folgende Subkategorien:

- Leitbild
- Schulkultur
- Konfliktmanagement
- Qualitätssicherung im Unterricht

Die Schule hat zum Zeitpunkt der Erhebung noch *kein Leitbild* erarbeitet. Diskussionen über die Profilierung der Schule gegenüber Eltern und Behörde wurden im Konvent jedoch geführt. Das Leitbild wird zu einem späteren Zeitpunkt verschriftlicht.

Die *Schulkultur* wird verstanden als Fixpunkte im Jahr. Drei Fixpunkte gehören zum festen Bestandteil des Schuljahres: Ein Begrüßungsmorgen für neue Schüler/innen und deren Eltern, eine Projektwoche mit Sommerfest sowie ein Sporttag, wobei hier der Plausch vor der athletischen Leistung steht.

Obschon die Schule nicht im teilautonomen Status ist, zeigt sie sich aktiv, um beispielsweise eigene Projekte zu finanzieren.

Die Schule hat sich nicht aktiv gegen eine Teilautonomisierung entschieden. Es handelt sich hierbei um einen Entscheid auf politischer Ebene. Die Schule wird zu einem späteren Zeitpunkt in den Status der geleiteten Schule überführt. Die Schule schätzt die Möglichkeit von den Piloterfahrungen der Nachbarschule profitieren zu können.

Die bevorstehende Autonomisierung der Schule wird nicht als Bedrohung wahrgenommen, da sie nicht mit grundlegenden Veränderungen in Verbindung gesetzt wird. Die Stabilität im Kollegium wird durch viele Vollzeitstellen gewährleistet, wobei langjährige Mitarbeiter/innen den Betrieb tragen. Diese Stabilität und Sicherheit ermögliche Offenheit gegenüber Neuem. Die Schule hat einige zentrale Merkpunkte erarbeitet: Die Schule garantiert beispielsweise, dass Entwicklungsprozesse nicht auf Kosten von Unterrichtsstunden geführt werden. Sie möchte sich ausserdem über Sport und Kultur profilieren. Ein bis zwei Anlässe mit Einbezug der Eltern werden jeweils angeboten, wobei darauf geachtet wird, dass die Anlässe nicht inflationär werden, da das Ressourcenmanagement gepflegt wird. Die Lehrpersonen sollen Energie für das Kerngeschäft des Unterrichtens haben. Die Entwicklungsarbeit läuft über ein Ressortsystem. Erarbeitete Ideen werden im Konvent vorgestellt und zur Abstimmung gebracht. Der Konvent findet 14 täglich statt, um zwischenzeitlich den informellen Austausch zu ermöglichen. Ein selbstbewusster Auftritt der Schule wird als zentral erachtet. Die Schule

möchte nicht auf Vorschriften warten, sondern proaktiv handeln. Die Schule geht aktiv gegen den Ruf einer Raucherschule vor.

Es wird keine Homogenisierung der Wertevorstellung innerhalb des Teams angestrebt, im Einzelfall wird handlungsbezogen ein Konsens gesucht.

Ein geschlossener Auftritt wird hingegen bei renitentem Schüler/innenverhalten angestrebt, da diese Geschlossenheit erfahrungsgemäss die Unterstützung durch die Behörden erwirkt.

Ein Katalog schulübergreifender Sanktionen wurde im Konvent verabschiedet und verschriftlicht. Projekte zur Schulhausgestaltung wurden verwirklicht, wobei die Schule die Finanzen selber generiert haben. Gestaltungsaktivitäten gehen gemäss Beurteilung des HV über die Verantwortung der Schule hinaus. Die Schule zeige sich in diesem Bereich trotzdem aktiv.

Das *Konfliktmanagement* liegt in erster Linie in der Verantwortung der Klassenlehrperson. Die Zusammenarbeit mit Helferinstitutionen läuft ebenfalls über die Klassenlehrperson. Erst bei Überforderung der verantwortlichen Lehrperson wird dies ein Thema für den Konvent oder allenfalls ist der Hausvorstand dann behilflich. Dies stellt jedoch die Ausnahme dar. Klassenübergreifende Probleme liegen in der Verantwortung des HV. Konflikte und Krisen werden daher in der Regel bilateral besprochen. Neue Lehrpersonen können von einem Coaching durch eine erfahrene Lehrkraft Gebrauch machen; dieses Angebot ist jedoch nicht expliziert. Der HV selber sucht aufgrund von Sympathie bei Lehrerkolleg/innen um Rat. Es bestehen keine definierten Gefässe für Fallbesprechungen.

Die *Qualitätssicherung im Unterricht* wurde vom HV im Interview kaum ausgeführt. Er erwähnte den Leistungsauftrag der Schule, welcher im Fokus stehe. Betont wird auch, dass das Schulmodell der gegliederten Sekundarschule besondere Herausforderungen mit sich bringt, da Selektionen und somit Übertritte kontinuierlich möglich sind und die Lehrpersonen stets eine Kompatibilität garantieren müssen.

Kollegiale Hospitationen wären denkbar, sie sind jedoch nicht institutionalisiert.

K6 Zusammenarbeit mit Schulbehörde

Der Hausvorstand äussert sich kaum über die Zusammenarbeit. Er konstatiert jedoch, dass die Schulbehörde die Anliegen der Schule ernst nehme.

K 7 Zusammenarbeit mit Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird allgemein als positiv beurteilt. Die Eltern zweifelten grundsätzlich an der Erfüllung des Leistungsauftrags der Oberstufe und würden leistungsstarke Schüler/innen lieber ins Gymnasium schicken.

Es bestehe kein Elternrat, diese Form der Zusammenarbeit wäre aber grundsätzlich denkbar. Die Initiative müsste aber von den Eltern kommen. Die Schule würde ausserdem die Kompetenzen der Eltern klar definieren.

K8 Öffentlicher Auftritt der Schule

Die Schule habe einen guten Ruf beim Gewerbe, da die Schule bei gemeinsamen Anlässen auf korrektes Verhalten der Schüler/innen achte.

Die Lehrpersonen fühlten sich verpflichtet bei öffentlichen Anlässen Modellfunktion zu übernehmen (z.B. Pünktlichkeit), um ein entsprechendes Schüler/innenverhalten zu fördern. Der Hausvorstand erlebt kaum öffentliche Kritik an der Schule.

K9 Rolle des Abwarts

Der HV berichtet über einen „traditionellen“ Abwart mit einem Berufsverständnis des Kontrolleurs und Aufsehers anstatt des Dienstleisters. Dies führe zu Konflikten bei welchen die Vermittlung durch den HV gefragt sei.

Erziehungskultur der Schule**K1 Sozialklima**

Der HV bezeichnet die Kontakte zwischen den Schüler/innen und den Lehrpersonen als freundschaftlich. Viele Schüler/innen grüssen die Lehrperson. Jede Lehrperson stellt ihre neue Klasse allen anderen vor, um die Anonymität zu durchbrechen.

K2 Pädagogische Wertevermittlung

Konfliktfähigkeit wird definiert als Vorhandensein von klaren Spielregeln, welche das Verhalten der Schüler/innen regeln und welche konsequent durchgesetzt werden. Gegenüber allen Formen der Gewalt gilt in der Schule Nulltoleranz. Auf einen respektvollen Umgangston wird Wert gelegt. Die Lehrpersonen hören hin und reagieren auch auf Regelverstösse von Schüler/innen ausserhalb ihrer Klasse.

Die Kommunikation mit der Klassenlehrperson funktioniere gut, Regelverstösse würden ihr gemeldet. Die Schüler/innen zeigen beim Übertritt in die Oberstufe Mühe mit den erhöhten Anforderungen an die Selbständigkeit. Die Schule erlebt den Umgang mit Kickboards oder Mützen nicht als problematisch. Die Schüler/innen tragen selber Verantwortung für ihr Eigentum und verwahren Persönliches in verschliessbaren Kästen. Die rauchfreie Zone wurde über das Schulareal hinaus ausgeweitet, da dies als pädagogisch sinnvoll erachtet wird. Die Schule liess sich dazu von Eltern die entsprechende Kompetenz geben.

K3 Sanktionen

Die Lehrpersonen reagieren konsequent auf Regelverstösse. Wenn Sanktionen durch die Klassenebene nicht mehr genügen, dann reagiert der HV oder allenfalls der Schulpräsident mit einem Gespräch.

Einer problematischen Raucherszene wurde mit einem Belohnungssystem begegnet. Wer während dem Quartal mit dem Rauchen keine Probleme macht, erhält den letzten Schultag im Quartal frei; die Raucher erhalten dann regulären Unterricht. Lehrpersonen machen Kontroll-

gänge, um Raucherregelung zu überprüfen. Alle Schüler/innen wurden über die Massnahme informiert. Die Durchsetzung der Spielregeln und nicht die nachhaltige Gesundheitsförderung wird als primäres und umsetzbares Ziel formuliert.

Der zeitlich begrenzte Unterrichtsausschluss wurde als sehr seltene Massnahme in Ausnahmefällen umgesetzt.

K4 Beziehung Hausvorstand – Schüler/innen

Der HV kennt nicht alle Schüler/innen, aber alle kennen ihn. Sie wissen, dass er für Schulisches zuständig ist und sie grüssen ihn.

Lernkultur der Schule

K1 Unterrichtsqualität

Der HV erlebt den Schulalltag im Allgemeinen als geordnet und konzentriert.

K2 Modellfunktion der Schule

Der HV vermeidet Schulausfälle, um Modellfunktion für die Schüler/innen zu übernehmen. Er erachtet ausserdem den Korrekturaufwand als zentral, um das Anspruchsniveau aufrecht zu erhalten.

K3 Akademischer Abschluss versus Motivation

Das gegliederte Stufenmodell bringt die Möglichkeit zur Durchlässigkeit mit sich. Schüler/innen können jederzeit in eine andere Niveaustufe auf- bzw. absteigen. Dies fordert von den Lehrpersonen ein sorgfältiges Abwägen zwischen der Förderung der schulischen Motivation und Selektionsentscheiden.

7. Rückschlüsse auf die Qualität der Schulkultur⁸

Organisationskultur

- (+) Stabiles Kollegium
- (+) Gute Lage, Naherholungsraum gut erreichbar.
- (+) HV fühlt sich in der Führungsfunktion wohl und möchte sich auch für die Schulleitungsfunktion zur Verfügung stellen.
- (+) Das Ressourcenmanagement wird als zentrales Anliegen formuliert: Die Belastung der Lehrpersonen wird bei Schulentwicklungsfragen sorgfältig abgewogen.
- (+) Grundsätzliche Offenheit gegenüber Schulentwicklungsfragen, gezielte Entwicklungsaktivitäten (Anlässe, Schulhausgestaltung etc.).
- (+) Schule und Verhalten der Lehrperson wird als Modell definiert. Anforderungen an das Verhalten der Schüler/innen bauen auf kritischer Reflexion des eigenen Verhaltens.

⁸ Folgende Bewertungen werden vorgenommen: (+) = positiv, (-) = negativ, (=) qualitative Ausprägung ist nicht beurteilbar, da Zusatzinformationen fehlen.

- (+) Verhaltensnormen sind für die Schüler/innen in Form von schulübergreifenden „Spielregeln“ klar formuliert. Regelverstöße werden konsequent sanktioniert, wobei die Umsetzung der Sanktion jeweils der Klassenlehrperson obliegt.
- (+) Aktive Bemühungen, den Schüler/innen das gegenseitige Kennenlernen zu erleichtern. Der möglichen Anonymität wird aktiv entgegen gehalten.
- (+) Die Schule pflegt den Kontakt zum Gewerbe und achtet auf einen positiven öffentlichen Auftritt.
- (-) Keine Entlastung für Leitungsfunktion als HV.
- (-) Bescheidene räumliche Infrastruktur, knappe finanzielle Mittel.
- (-) Der hohe Ausländeranteil wird als problematisch empfunden.
- (-) Die Verantwortung für das Konfliktmanagement liegt bei der Klassenlehrperson. Keine Gefässe institutionalisiert, welche Unterstützung oder Austausch mit dem Team oder mit der Schulleitung gewährleisten.
- (-) Abwart zeigt wenig pädagogisches Geschick und bietet mit seinen Interventionen Konfliktpotential.
- (=) Zusammenarbeit im Kollegium wird aus den Schilderungen des HV zwar positiv bewertet, insgesamt aber wenig gewichtet. Es bestehen kaum Gefässe, welche die Zusammenarbeit in schwierigen Situationen erleichtern (Hospitationen, kollegiale Fallbesprechungen etc.)
- (=) Toleranz gegenüber unterschiedlichen pädagogischen Wertvorstellungen wird gepflegt. Es bleibt offen, ob dies zu einer unverbindlichen Haltung des „anything goes“ oder aber zu einer aktiven Differenzkultur führt.
- (=) Bisher keine Leitbildentwicklung, wobei die Schule Leitgedanken diskutiert. Unklar bleibt daher, welche Leitsätze und Merkmale tatsächlich vom Kollegium getragen werden und welche vor allem durch den HV vertreten werden.
- (=) Zusammenarbeit mit Schulbehörde und Eltern wird als neutral bis positiv beurteilt. Die Schule definiert gegenüber der Behörde ihre Anliegen und tritt geschlossen auf, die Schulbehörde geht grundsätzlich auf deren Anliegen ein. Ein aktiver Einbezug der Eltern in Form eines Elternrates besteht nicht.
- (!) Speziell: Gegliedertes Schulmodell mit hoher Durchlässigkeit.

Erziehungskultur

- (+) Sozialklima zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen wird als positiv geschildert.
- (+) Spielregeln sind klar formuliert und den Schüler/innen bekannt. Die Lehrpersonen verfolgen ein konsequentes Monitoring.
- (-) Kein aktiver Einbezug der Schüler/innen in die Erarbeitung des Regelwerkes.
- (=) Qualität der Kontakte zwischen den Schüler/innen wurde vom HV nicht erwähnt.

- (=) Gestaltungsverantwortung des Zusammenlebens liegt in der Verantwortung der Klassenlehrperson.

Lernkultur

- (+) Geordneter Betrieb; Leistungsauftrag des Unterrichtens bleibt im Fokus.
- (+) Die Schule ist sich ihrer Modellfunktion bewusst: Das Schüler/innenverhalten orientiert sich (auch) am Lehrer/innenverhalten.
- (=) Systembedingte Schwierigkeiten werden erkannt: Die Durchlässigkeit erhöht die Chance auf einen schulischen Aufstieg im Verlauf der Oberstufenzeit, sie erhöht aber auch die Chance eines Abstiegs und gefährdet somit unter Umständen die schulische Motivation.
- (=) Bemühungen für die Erhaltung der Qualität des Unterrichts werden nicht explizit erwähnt.

9. Leitgedanken und Praxis: Übereinstimmung und Brüche

Da die portraitierte Schule kein Leitbild formuliert hat, muss die Überprüfung der Umsetzung an den im Interview formulierten Merkpunkten geschehen. Nachfolgend in kursiver Schrift eine Zusammenfassung der zentralen Leitgedanken der Schule gemäss Aussagen des Hausvorstandes:

Zentral erscheint das Ressourcenmanagement der Lehrpersonen, d.h. Schulentwicklung geschieht mit wohldosiertem Aufwand. Verhaltensregeln der Schüler/innen sind klar definiert, Regelverstösse werden konsequent sanktioniert, wobei die Sanktionen im Verantwortungsbereich der Klassenlehrperson liegen. Die Schule definiert Nulltoleranz gegenüber allen Formen von Gewalt. Die Schule geht aktiv gegen das Image einer Raucherschule vor.

Allgemein baut der HV auf der Kompetenz und Verantwortung der Klassenlehrperson, dies gilt auch bei schwierigen Klassenzusammensetzungen. Es bestehen keine institutionellen Gefässe des Austausches und der Unterstützung im Kollegium, allenfalls werden informelle und auf persönlicher Sympathie bauende Unterstützungsmöglichkeiten erwähnt. Der öffentliche Auftritt der Schule wird gepflegt, wobei den Lehrpersonen bewusst ist, dass sie Modellfunktion haben. Hervorgehoben wird hier vom HV insbesondere die Bemühung, im Sinne eines Signals an die Schüler/innen die Schulentwicklungsarbeit nicht auf Kosten der Unterrichtszeit laufen zu lassen.

Diesen Leitgedanken werden nun die Aussagen aus dem Erstgespräch der Lehrpersonen der Interventionsklassen zu Schule und Team gegenübergestellt:

Es handle sich um ein grosses Schulhaus und von vielen Kollegen wisse man nur wenig, Konflikte würden nicht offen ausgetragen, heikle Themen werden gemieden. Insgesamt sei es aber doch ein nettes Team. Es gebe jedoch Innovationsgrenzen bei den Kolleginnen. Die Schule beschreiben die befragten Lehrpersonen als bürgerlich und bewahrend. Neue Ideen würden oft abgeblockt. Die institutionalisierten Aktivitäten im Schuljahr werden als positiver Fixpunkt im Schulleben geschildert. Sie wünschten sich, dass die Schulzimmertüren geöffnet würden, und dass die Organisation des Konvents verändert würde, damit relevante Fragen angegangen werden können. Ausserdem sollte die Schule einen Abwart haben, der Freude am Kontakt mit Kindern hätte.

Diese Gegenüberstellung weist darauf hin, dass zwar die Fixpunkte im Schuljahr das schulische Zusammenleben positiv beeinflussen, dass aber der kollegiale Austausch im Schulalltag vermisst wird. Sie zeichnet auch das Bild des „Einzelkämpfertums“ mit wenig sozialer und fachlicher Unterstützung durch das Team. Die mangelnde Innovationskraft, welche durch die Lehrpersonen geschildert wird, steht dem vom HV zentral bewerteten Ressourcenmanagement gegenüber. Hier scheint sich ein nicht ausgesprochenes Spannungsfeld zu verbergen. Die postulierte Nulltoleranz gegenüber Gewalt unter Schüler/innen wird – so zeigt die angeforderte Hilfestellung – tatsächlich angegangen. Allerdings zeigt sich die Problematik gemäss Schilderung der Lehrpersonen nicht nur auf der Ebene ihrer Klasse, sondern – was die Gerüchteküche anbelangt – auf der Ebene der ganzen Schule. Ein gesamtschulischer Zugang scheint aber nicht favorisiert zu werden. Die Problematik wird – wie vom HV formuliert – auf der Ebene der Klasse und entsprechend in der Verantwortung der Klassenlehrpersonen angegangen.

Auf eine interpretative Gegenüberstellung der drei Fallstudien wird an dieser Stelle bewusst verzichtet. Die Erkenntnisse zu den schulkulturellen Merkmalen im Umgang mit Gewalt in der Schule sollen im nachfolgenden Kapitel erörtert werden.

Im nächsten Kapitel werden die Befunde der quantitativen und der qualitativen Analyse mit den Erkenntnissen aus den theoretischen Grundlagen zu Schulkultur und Gewaltprävention verwoben. Die Theorie wird als Referenzpunkt zur Reflexion der vorliegenden Daten beigezogen und soll helfen, die Befunde in den aktuellen Stand der Forschung einzubetten sowie offene Fragestellungen für die zukünftige Forschung zu formulieren.

7 INTEGRATION UND DISKUSSION

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welchen Einfluss Schule auf die Prävention von Gewalt im Kontext der Schule hat. Die Grundlage für die empirische Untersuchung bietet dabei die Befragung von Schüler/innen, Lehrpersonen und Schulleitungen zum Gewaltvorkommen in Schulen in der Schweiz und Schweden, welche aufgrund von Gewaltbelastungen und im Rahmen einer Evaluationsstudie in einzelnen Schulklassen Unterstützung durch Externe einforderten. In Teilkapitel 7.1 sollen einige grundsätzliche Überlegungen zum Gewaltbegriff und seiner empirischen Operationalisierung in den unterschiedlichen Forschungstraditionen aufgeführt werden, um damit für Teilkapitel 7.2 die Basis für die Einbettung eigener empirischer und fallanalytischer Befunde in die bereits bestehende Erkenntnislage zu ermöglichen. Diese vorgängige methodenkritische Reflexion scheint zentral, da die Grenzen der Vergleichbarkeit der empirischen Befunde der Forschungslandschaft zu Gewalt in der Schule aufgezeigt und beleuchtet werden sollen. Mit dem Wissen um die begrenzte Erkenntnislage sowie den zum Teil widersprüchlichen Befunden zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und schulkulturellen Bemühungen wird im Teilkapitel 7.3 formuliert, welche forschungsmethodischen Zugänge sowie Forschungsfragen für weitere Untersuchungen von Relevanz sein könnten. In Teilkapitel 7.4 werden die gewonnenen Erkenntnisse für die Frage der schulischen Prävention von Gewalt zugänglich gemacht.

7.1 Was wird unter Gewalt in der Schule verstanden und wer ist davon betroffen?

Die psychologische Forschung zu ‚School Bullying‘ und die erziehungswissenschaftliche Forschung zu Gewalt in der Schule erfassen nicht das Gleiche. Die psychologische Forschung fokussiert das Individuum im Kontext des Klassengefüges. Ihr Verdienst ist die Erkenntnis, dass systematische, zielgerichtete Gewalt, welche über längere Zeit auf ein Individuum ausgeübt wird zwar prozentual nur einen kleinen Prozentsatz von Schüler/innen betrifft¹, deren Entwicklung jedoch nachhaltig gefährdet. Die Viktimisierung steht in aller Regel im Zentrum des Forschungsinteresses, wobei die Rolle der Aggressor/innen und die Folgen ihrer Machtausübungen ebenfalls Gegenstand von Forschung sind. Gleichzeitig wird in der Diskussion um die Prävention von

¹ Gemäss Olweus' repräsentativer Studie in Norwegen betrifft dies ca. 3% aller Schüler/innen als Opfer und 2% als Täter/innen (Olweus, 1991, S. 416). Alsaker (2003, S.62) bietet einen Überblick über die Angaben zur Viktimisierung im internationalen Vergleich. Die Prozentangaben schwanken von mindestens 2% (Olweus, 1996) und maximal 17,5% (Fonzi et al., 1999, zitiert aus Alsaker, 2003), wobei die mittlere Breite der Opfernennungen zwischen 5 und 10% liegt. Alsaker hält fest: „Knapp die Hälfte der Kinder ist eindeutig *nicht* am Plagen beteiligt und ungefähr ein Viertel ist als Opfer, Täter/in und Täter/in-Opfer involviert“ (ebd., S.65).

Mobbing betont, dass das gesamte Sozialgefüge Verantwortung trägt und in Lösungsansätze einbezogen werden muss. Die Argumentation wird dabei lerntheoretisch geführt und betont Aspekte der positiven Verstärkung von negativem Verhalten für die Aufrechterhaltung dysfunktionaler Rollenmuster, wobei Machtverhältnisse zementiert werden.

Leidtragende sind dabei alle schulischen Protagonist/innen, wenn sie auch nicht alle von Gewalt betroffen sind. Dies zeigt sich in Befunden, wonach sich einerseits die Wahrnehmung von Mobbing in der Klasse auch auf den Selbstwert der nicht direkt involvierten Kinder negativ auswirkt (Alsaker & Olweus, 2002) und sich andererseits gezielte Präventionsbemühungen auch im Wohlbefinden der Schüler/innen niederschlagen, indem sie nach der Implementation der Präventionsmassnahmen beispielsweise die Pausenzeit positiver erleben (Olweus, 1991, S. 438)².

Olweus (1996) macht deutlich, welches Verhalten er explizit *nicht* als Gewalt definiert: “Es ist zu betonen, dass der Begriff Gewalt nicht gebraucht wird, wenn zwei Schüler oder Schülerinnen, die etwa gleich stark sind (körperlich oder seelisch), miteinander kämpfen oder streiten (jedenfalls sollte er dann nicht gebraucht werden)” (ebd., S. 23). Genau an diesem Punkt setzt die Divergenz zum erziehungswissenschaftlichen Gewaltverständnis an: Diese Forschungsperspektive interessiert sich nicht in erster Linie für die zielgerichtete, systematische Gewalt, sondern für das allgemeine Gewaltausmass bzw. das Niveau der Gewalt an Schulen. Sie fragt entsprechend insbesondere nach Beobachtungen oder Selbstberichten zum Täter/innenverhalten oder aber nach Beobachtungen von Gewaltvorfällen ohne Zuschreibung eines Status (Opfer, Täter/in etc.). Sie erfasst im Gegensatz zur psychologischen Forschung auch Gewalt, welche sich gegen die Schule (Gebäude, Materialien), gegen das Lehrpersonal oder aber von Lehrpersonen gegen die Schüler/innen richtet. Zwei methodische Kritikpunkte erschweren jedoch eine sinnvolle Interpretation der Befunde dieser Gewaltforschung:

1. Reine Häufigkeitsangaben zu verbalen und physischen Auseinandersetzungen beschreiben allenfalls aggressives, nicht notwendigerweise jedoch gewaltförmiges Verhalten. Um tatsächlich von Gewalt zu sprechen, müssten Informationen zur Qualität des aggressiven Handelns vorliegen. Konkret sollte bekannt sein, ob sich eine der Kontrahent/innen in seiner/ihrer Integrität bedroht fühlt (Expertenkommission des Kantons Zürich, 1995, S. 2), oder ob es sich um ein (unbedenkliches) altersentsprechendes Kräftemessen handelt.
2. Ich erachte es ausserdem als problematisch zwar nach den Formen der Gewalthandlungen zu unterscheiden, diesen jedoch unterschiedliche Zielpersonen bzw. –objekte zuzuordnen. In einigen erziehungswissenschaftlichen Studien wird beispielsweise Gewalt gegen Schüler/innen, Schule und Lehrpersonen in einer Skala subsumiert (z.B. Tillmann et al., 2000;

² Dass die Interaktionen in der Pause ein valider Prädiktor für das Wohlbefinden in der Schule sind, zeigt auch die Studie von Hascher (2004, S.272).

Passenberger & Funk, 1999). Meines Erachtens sollten in der Analyse von Gewalt in der Schule Gewalthandlungen a) unter Schüler/innen, b) von Schüler/innen gegen die Schule, c) von Schüler/innen gegen Lehrpersonen und d) von Lehrpersonen gegen Schüler/innen konzeptuell getrennt werden. Hinter diesen Manifestationen von Gewalt stehen vermutlich unterschiedliche Bedingungsgefüge. Strukturelle Gewalt, Auflehnung gegenüber struktureller Gewalt sowie Machtdemonstrationen im Kontakt mit Gleichaltrigen fassen auf unterschiedlichen Auslösern und bedingen je spezifische Massnahmen.

Der erziehungswissenschaftlichen Forschung ist jedoch zu verdanken, dass sie den Zusammenhang zwischen dem allgemeinen Niveau von aggressivem Verhalten (bzw. Gewalt) und dem Klima in der Schule bzw. Klasse Rechnung trägt und dieses Wirkgefüge detailliert untersucht. Ausserdem berücksichtigt sie den Kontext der Schule in ihrer Suche nach Bedingungsvariablen umfassender, als dies die psychologische Forschung mit ihrem primären Blick auf soziale Interaktionen und individuelle Bedingungsfaktoren tut. Der Einfluss der Lernkultur einer Schule wie auch der Blick auf die Erziehungs- und Organisationskultur werden berücksichtigt und zeigen auch, dass sie als Einflussfaktoren unbedingt einbezogen werden müssen. Die Korrelate zu Schulklima und Gewaltvorkommen deuten darauf hin, dass sie trotz der unspezifischen Erfassung von Gewalthäufigkeiten (ohne Angaben zu Kräfteverhältnissen und ohne qualitative Interpretation durch die Protagonist/innen) durchaus ein „Klima der Gewalt“ einfangen (z.B. Melzer, Schubarth & Ehninger, 2004).

Vorliegende Untersuchung hatte gleichfalls nicht die Möglichkeit die Schüler/innen nach den Kräfteverhältnissen zu fragen und erfasste Gewalt ebenfalls über reine Häufigkeitsnennungen von erlebter Gewalt (siehe Kp. 4). Allerdings konnte aufgrund der speziellen Stichprobe und des Kontrollgruppendesigns nachgewiesen werden, dass die Klassen, welche eine Intervention einforderten tatsächlich über ein höheres Gewaltvorkommen berichteten als die Kontrollklassen. Es kann also von einer allgemeinen Gewaltbelastung, zumindest in den Interventionsklassen, ausgegangen werden.

Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Gewalt zeigt gleichzeitig, dass das Gewaltausmass an Schulen und Klassen sich in einem negativen Sozialklima widerspiegelt (z.B. Tillmann et al., 2000).

Der Verdienst des Forschungsstranges zu ‘School Bullying’ liegt unter anderem in der Sensibilisierung für die schädigende Wirkung systematischer und wiederholter Gewalthandlungen für die Betroffenen (Opfer *und* Täter/in) (Olweus, 1991; Alsakers, 2003).

Im Gegensatz dazu fokussiert die erziehungswissenschaftliche Forschung die Gewalterfahrung ganzer Gruppen von Schüler/innen und bezieht in ihre Analysen vermehrt auch weitere zentrale

schulische und ausserschulische Einflussfaktoren mit ein. Im Gegensatz zur psychologischen Forschung interessiert sie sich beispielsweise für die Beziehungsgestaltung der schulischen Protagonist/innen wie auch für lernkulturelle Faktoren. Das Klima in der Klasse und in der Schule ist dabei jeweils die zentrale Messgrösse neben den Gewalterfahrungen, während die psychologische Forschung insbesondere die systematische Viktimisierung sowie individuumsspezifische Einflussgrössen berücksichtigt.

Beiden Sichtweisen gemein ist die Feststellung, dass Gewalthandlungen im schulischen Alltag fokussiert werden, da sie die Schüler/innen über längere Zeit beeinträchtigen und insofern den Schulalltag charakterisieren. Isolierte und einmalige Gewalthandlungen stehen dagegen nicht im Vordergrund des Interesses.

Gewalt wird in der Bullying-Forschung über die Dauer und Systematik der Gewalterfahrungen erhoben. In der erziehungswissenschaftlichen Literatur hingegen über gemittelte Häufigkeiten von Gewaltvorkommnissen über Klassen und Schulen. In der vorliegenden Untersuchung wurde versucht, beide Perspektiven zu berücksichtigen. Es wurden nicht einzelne gemobbte Kinder isoliert betrachtet, sondern die Gewaltbelastung der Klassen wurde als Messgrösse definiert. Erhoben wurde jedoch die Häufigkeit von erlebten Gewalthandlungen. Insofern wurden nicht Gewalthandlungen sondern Gewalterfahrungen erhoben. Die Operationalisierung erfolgte kongruent mit der Forschung zu Bullying über die Häufigkeit der erlebten Gewalthandlungen. Die Verbindung zwischen diesen Gewalterfahrungen einerseits und schulkulturellen Merkmalen über die Erfassung von Klimaangaben andererseits berücksichtigt ausserdem die kontextuelle Ebene der Schule respektive der Klasse. Es wurde insofern keine Studie zu Bullying gemacht, da immer die Klasse als Ausgangseinheit für Analysen verwendet wurde.

7.2 Diskussion der Befunde

Die Forschungsbefunde zur Verortung und Gewichtung von Determinanten der Gewalt an Schulen auf den unterschiedlichen schulischen und ausserschulischen Analyseebenen kommen übereinstimmend zum Schluss, dass der grösste Anteil erklärter Varianz auf die Ebene des Individuums sowie dessen familiären Kontext (familiäre Bedingungen, Peergroup, Mediennutzung etc.) zurückzuführen ist (Funk & Passenberger, 1999). Die Studien zeigen jedoch gleichzeitig, dass ein gewaltmindernder Einfluss auch von der Institution Schule ausgeht (Forschungsgruppe-Schulevaluation, 1998; Funk & Passenberger, 1999; Tillmann et al., 2000). Im Wissen um die im Vergleich gewichtigeren individuellen und familiären Sozialisationsbedingungen zur Erklärung von Gewaltphänomenen, sollen in der Gewaltprävention diskutierte, in vorliegender Studie untersuchte relevante Merkmale der Schulkultur sowie ausgewählter Kontrollvariablen bezüglich ihrer Einflussgrösse diskutiert werden. Ausserdem wird der Frage nachgegangen, welche Merkmale schulischer Qualität in der konzeptuellen Diskussion zur Schulentwicklung zwar betont, in Kon-

zepten der Gewaltprävention allenfalls aufgenommen, in den empirischen Studien zum Zusammenhang zwischen Gewaltprävention und Schulentwicklung jedoch bis anhin vernachlässigt wurden.

An dieser Stelle sollen die *Fragestellungen*, welche dem Dissertationsprojekt zu Grunde liegen, zusammenfassend aufgeführt werden, um die Befunde entsprechend einordnen zu können (siehe auch Kp. 3). Als Leitfrage interessierte die Frage, inwiefern eine gute Schulkultur der Prävention schulischer Gewalt dient. In Bezug auf die Aspekte der Schulkultur wurde die Hypothese aufgestellt, dass sich die *Interventions- gegenüber den Kontrollklassen*, insbesondere durch eine negativere Beurteilung der Erziehungs- und Lernkultur, unterscheiden. Da die kulturelle Differenzierung in der Forschungsliteratur empirisch bisher wenig Beachtung fand, interessierte als offene Fragestellung, welche in der Literatur genannten *Aspekte der Schulkultur* in einem Wirkzusammenhang mit dem Ausmass der Gewalt stehen. Es wurde ausserdem davon ausgegangen, dass die *Qualität* der Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur einen Einfluss auf das Gewaltausmass hat, und dass sich *schulkulturelle Entwicklungen* positiv auf das Gewaltausmass an einer Schule auswirken sollten. Es interessierte weiter, inwiefern sich Schulen mit positiven Angaben zur Schulkultur von Schulen mit einer besonders negativen Beurteilung der schulischen Kultur voneinander unterscheiden, da allenfalls neben den bereits empirisch nachgewiesenen und untersuchten Parametern *weitere zentrale Aspekte der Schulkultur* berücksichtigt werden sollten. Diese Fragen wurden anhand der Fallanalysen untersucht. Anknüpfend an die Frage der zentralen schulkulturellen Aspekte einer gewaltpräventiven Schulkultur interessierte auch, ob sich die *kulturellen Leitgedanken* von Schulen auf der Handlungsebene zeigen oder ob hier allenfalls Brüche zu beobachten sind.

Die Befunde werden wie bereits in der Analyse getrennt nach erfragter Perspektive diskutiert und interpretiert. An erster Stelle wird die Wahrnehmung der Lehrpersonen, in einem zweiten Schritt jene der Schüler/innen und abschliessend die Erkenntnisse aus den Fallstudien aufgeführt. In einem weiteren Schritt werden die Erkenntnisse den schulkulturellen Ebenen zugeordnet.

7.2.1 Perspektive der Lehrperson

Kongruent mit Forschungsergebnissen zu Schüler/innenbefragungen aus früheren Studien zu Gewalt und Schulkultur (z.B. Tillmann et al., 2000; Melzer, Mühl, Ackermann, 1998), zeigt sich in vorliegender Untersuchung auch aus der Perspektive der Lehrpersonen, dass der *Zusammenhalt der Klasse* ein zentraler Prädiktor für *verbale Gewalt* darstellt. *Physische Gewalt* hingegen wird – entgegen Befunden aus der Studie von Melzer, Mühl & Ackermann (ebd.) – aus der Perspektive der Lehrpersonen *nicht* mit dem Zusammenhalt in der Klasse, sondern mit *nationaler Zugehörigkeit* (mehr physische Gewalt in Schweden), Zugehörigkeit zur *Interventions- vs. Kon-*

trollgruppe (mehr Gewalt in den Interventionsklassen), dem *Klima im Kollegium* sowie dem von den Lehrpersonen wahrgenommenen (positiven) Schulklima in Verbindung gebracht. Erstaunlich ist der negative Zusammenhang zwischen positivem Schulklima und vermehrtem physischem Gewaltvorkommen. Für diesen Befund gibt es keine theoretisch begründbare Erklärung.

Melzer, Mühl & Ackermann (ebd.) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass sich zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen Täter/innenverhalten und Klassenkohäsion zeigt, in Bezug auf das Gewalterleben (Opferstatus) ergeben sich jedoch keine signifikanten Zusammenhänge. Der Befund vorliegender Arbeit bezieht sich jedoch weder auf ein selbst berichtetes Täter/innenverhalten oder eigener Gewalterfahrung, sondern auf die Beobachtung von physischen Gewalthandlungen durch die Lehrperson. Es scheint, als ob sich das Erleben physischer Gewalt stärker auf die Schule als Ganzes bezieht, während verbale Gewalt sich klimatisch mehr in der sozialen Dynamik im Nahraum der Klasse widerspiegelt.

Die indirekte Gewaltform des *sozialen Ausschlusses* aus der Gruppe wird in der erziehungswissenschaftlichen Forschungsliteratur oft vernachlässigt. In dieser Untersuchung zeigt sich einerseits, dass ein Zusammenhang zwischen der Belastung der Klasse und dem sozialen Ausschluss besteht, indem in Interventionsklassen über vermehrten Ausschluss berichtet wird. Andererseits berichten die Lehrpersonen über weniger sozialen Ausschluss, wenn die Klasse über einen *guten Zusammenhalt* verfügt.

Vandalistische Handlungen werden aus der Perspektive der Lehrpersonen in keinerlei signifikante Verbindung mit schulkulturellen Aspekten gebracht. Dieser Befund kann leider kaum in Bezug zu bestehenden Erkenntnissen aus repräsentativen Erhebungen gesetzt werden. Mir bekannte Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen schulkulturellen Parametern und Vandalismus operationalisieren das Konzept der vandalistischen Handlung divergent (z.B. Passenberger & Funk, 1999): Vandalismus umfasst dort sowohl gegen Schüler/innen als auch gegen die Schule gerichtete aggressive Handlungen. In vorliegender Studie wurde er jedoch verstanden als aggressives Verhalten gegenüber der Schule.

7.2.2 Perspektive der Schüler/innen

(1) Unterschiede zwischen Interventions- und Kontrollklassen

Es zeigt sich kongruent zu den formulierten Hypothesen, dass sich die Interventions- und Kontrollklassen in Bezug auf Gewaltbelastung und wahrgenommene Schulkultur unterscheiden: Belastete Klassen, welche eine Intervention einfordern, berichten a) über eine insgesamt höhere interaktionale Gewaltbelastung (schulischer Vandalismus ist davon ausgeschlossen) und äussern sich b) negativer über alle Parameter der Schulkultur (*Lehrer/in - Schüler/innen - Beziehung; Partizipation; Klassenklima; Wohlbefinden in der Schule; Ruf der Schule*). Dass die Gewaltbelas-

tung mit einer Belastung des Sozialklimas einhergeht, wird in der Literatur bereits mehrfach bestätigt (vgl. Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998, S. 211 ff.; Passenberger & Funk, 1999, S. 257 ff.; Tillmann et al., 2000, S. 223 ff.). Insofern kann auch die Schlussfolgerung gezogen werden, dass wir, obschon in vorliegender Arbeit wichtige Parameter zur Erfassung von Gewalt, wie beispielsweise die qualitative Bewertung der aggressiven Handlungen durch die Opfer und Täter/innen sowie das Kräfteverhältnis zwischen Aggressor/in und Opfer weitgehend unberücksichtigt bleiben, davon ausgehen können, dass zum Einen in den hier untersuchten Interventionsklassen eine besondere Gewaltbelastung vorlag und zum Anderen, dass Angaben zum Klima in der Klasse respektive in der Schule grundsätzlich valide Indikatoren für eine gute Schulkultur bieten, welche Rückschlüsse auf die Gewaltbelastung (der Klasse) erlauben. Interessant ist jedoch auch die Beobachtung, dass auf schulkultureller Ebene – abhängig von der *Gewaltbelastung der Klasse* (bzw. Gruppenzugehörigkeit zur Interventions- vs. Kontrollklasse) - die Beurteilung der Schulkultur unterschiedlich ausfällt. Angesprochen sind hierbei das Wohlbefinden in der Schule, der Ruf der Schule sowie die Möglichkeit zur Partizipation in der Schule. Das Wohlbefinden in der Klasse strahlt offensichtlich aus auf die Bewertung von Klimamerkmale auf Schulebene.

Obschon sich die Interventions- und Kontrollklassen bezüglich der Gewaltbelastung und der wahrgenommenen Qualität der Schulkultur unterscheiden, zeigt sich dieser Einfluss in den Mehrebenenanalysen nicht mehr. Mit Einbezug der Variablen zur Schulkultur werden diese Effekte überlagert.

(2) Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen

Einfluss der kontextuellen Zugehörigkeit (Klasse bzw. Schule)

Die Frage nach dem Zusammenhang zwischen schulischen Kulturvariablen und dem Gewaltvorkommen in Schulen wurde mehr Ebenenanalytisch überprüft, da von einem Kontexteinfluss der Gruppenzugehörigkeiten zur Klasse ausgegangen wurde. Der Einfluss der Zugehörigkeit zu einer Klasse wurde in allen Analysen berücksichtigt. Ein signifikanter Unterschied bezüglich des Gewaltvorkommens fand sich nur für die erlebte *physische Gewalt*.

Für alle anderen Gewaltformen hatte die Klassenzugehörigkeit keinen weiteren Erklärungswert, d.h. die *Wahrnehmung der bzw. des einzelnen Schüler/in* ist entscheidend für die Vorhersage der Gewaltbelastung durch die entsprechenden Indikatoren der Schulkultur. Dies erstaunt insofern nicht, als bereits vergleichbare mehr Ebenenanalytische Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Schulkultur und Gewaltvorkommen entsprechende Befunde aufweisen (vgl. Rostampour, Melzer & Schubarth, 1998; Passenberger & Funk, 1999). Interessant ist ausserdem, dass auch die kontextuelle Ebene der Zugehörigkeit zu einer *Schule* keinen signifikanten zusätzlichen Erklärungswert besitzt (Rostampour, Melzer, Schubarth, 1998, S. 228). Dieser Befund bestätigt die These, dass in der Wahrnehmung der Schülerschaft die Ebene der Organisation Schule zu

weit weg ist. Die Zugehörigkeit zur Schule kann das Ausmass des erlebten Gewaltvorkommens nicht erklären, da die „alltäglichen“ Gewalttätigkeiten offensichtlich v. a. im Kontext des Sozialgefüges der Klasse stattfinden. Die Zugehörigkeit zu einer Klasse ist daher zentraler, wobei auch hier Merkmale des Sozialklimas in der Klasse von den unterschiedlich von Gewalt betroffenen Schüler/innen individuell anders wahrgenommen werden. Eine gewagte, aber mögliche Schlussfolgerung wäre, dass die Zugehörigkeit zu einer Schule per se nicht bedeutet, mehr Gewalt zu erleben. Die Untersuchungen zum Schul- und Klassenklima von Eder (1996, S. 255) zeigen ebenfalls, dass in erster Linie das *individuell wahrgenommene Klima* auf Klassenebene für die auftretenden Effekte – hier im Bereich der Verhaltens- und Befindensmerkmale (Mitarbeit im Unterricht, Schulzufriedenheit, Belastungen durch Schule) – verantwortlich gemacht werden kann. Das kollektive Klima hingegen zeigte sich übereinstimmend mit vorliegenden Befunden in der Vorhersage der erhobenen Befindensmerkmale nicht als relevante Einflussgrösse.

Gruppenzugehörigkeit - Geschlecht - Nationalität

Schüler/innen der *Interventionsklassen* berichten über ein höheres Gewaltvorkommen bezüglich aller erfassten Gewaltformen als die Schüler/innen der Kontrollklassen. Dieser Befund erstaunt nicht, da die Interventionsklassen Hilfe von aussen eingefordert haben. Die Kontrollklassen hingegen besuchen zwar zumeist die gleiche Schule, hatten jedoch keinen Handlungsbedarf angemeldet. Interessant ist die Tatsache, dass die von den Lehrpersonen formulierte „Krise“ sich im erlebten Gewaltausmass der Schüler/innen bezüglich aller erhobenen Formen von Gewaltmanifestationen widerspiegelt. Eine Ausnahme bildet dabei der Vandalismus, welcher jedoch aggressives Verhalten gegenüber der *Schule* und nicht gegenüber Mitschüler/innen umfasst. Dies erscheint plausibel, da sowohl Interventions- als auch Kontrollklassen der gleichen Schule angehören. In den Mehrebenenanalysen mit Einbezug der schulkulturellen Variablen zeigt sich jedoch, dass die Gruppenzugehörigkeit keinen Vorhersagewert für das erlebte Gewaltausmass hat. D.h. dass Aspekte der Schulkultur, wie sie vom einzelnen Schüler / der einzelnen Schülerin wahrgenommen werden, einen gewichtigeren Vorhersagewert für das erlebte Gewaltausmass haben als die reine Gruppen- oder die Klassenzugehörigkeit.

In der Forschungsliteratur wird hinsichtlich der *Geschlechterzugehörigkeit* übereinstimmend festgehalten, dass männliche Schüler sowohl in der Ausübung als auch auf Opferseite für alle Gewaltformen überrepräsentiert sind (Olweus, 1991; Alsaker, 2003), dass die Unterschiede jedoch für indirekte Formen der Gewalt (z.B. relationale Gewalt) weniger markant ausfallen (Olweus, 1996; Alsaker, 2003). Das *Geschlecht* spielte in vorliegender Studie nur eine marginale Rolle, zeigte sich doch nur in Bezug auf physische Gewalt ein signifikanter Effekt, d.h. männliche Schüler berichten signifikant häufiger, dass sie physisch angegriffen werden als Mädchen.

Für alle anderen Gewaltformen zeigten sich keine Unterschiede in der Häufigkeit der Viktimisierung.

Im *Ländervergleich* zeigt sich, dass in Schweden über mehr Vandalismus berichtet wird. Die Schweizer Schüler/innen erleben hingegen mehr verbale und physische Gewalt sowie mehr sozialen Ausschluss aus der Gruppe als die schwedische Stichprobe. In der Mehrebenenanalyse zeigt sich die nationale Zugehörigkeit jedoch nur noch für den Vandalismus sowie für die verbale Gewalt als relevanter Prädiktor. Für die Gewaltform des sozialen Ausschlusses sowie für physische Gewalt ist die Zugehörigkeit zu einer Nation zur Vorhersage von Gewalt nicht von Relevanz. Gewichtiger sind auch hier die individuell erlebten Aspekte der Schulkultur.

Inwiefern dieser Befund im interkulturellen Vergleich zwischen den beiden Ländern repräsentativ oder vielmehr auf Spezifika der Stichprobe zurückzuführen ist, ist schwer zu beurteilen. Mir sind keine direkten Vergleichsstudien zwischen der Schweiz und Schweden bekannt. Ausserdem verweist auch Olweus (1999) auf die Schwierigkeiten der Ländervergleiche, da für eine Interpretation auch ein unterschiedliches Begriffsverständnis der Befragten sowie kulturelle Unterschiede in der Präsenz der Thematik in der öffentlichen Diskussion berücksichtigt werden müssten. Da diese Fragestellungen für vorliegende Untersuchung nicht von Relevanz sind, soll auf die Schwierigkeit der Interpretation der nationalen Unterschiede lediglich hingewiesen werden.

Klassenklima

Die Gegenüberstellung der Befunde zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und der Beurteilung schulkultureller Aspekte zeigt, dass das *Klassenklima* für alle Gewaltformen einen zentralen Prädiktor darstellt. Ausserdem reagiert das Klassenklima auch sensibel auf Veränderungen, jedenfalls in Bezug auf verbale und physische Formen der Gewalt.

Die Interpretation dieses Befundes bietet gewisse Schwierigkeiten, da das Klassenklima in vorliegender Untersuchung über die Beschreibung der Stimmung (fröhlich vs. gedrückt; angstfrei vs. angstbesetzt) sowie über eine Beurteilung des Zusammenhalts in der Klasse erfasst wurde. Diese atmosphärischen Beurteilungen wiederum können nicht spezifischen Merkmalen der schulischen Kultur zugeordnet werden, da sie vielmehr als Metakonstrukt ein Stimmungsbild abgeben. Deutlich wird hingegen, dass die Beziehungsebene und die Sozialdynamik zwischen den Schüler/innen einen zentralen Brennpunkt darstellen. Die Literatur zum Sozialklima in der Klasse zeigt, dass die Gestaltung des Zusammenlebens unter den Schüler/innen einerseits durch die Unterrichtsgestaltung (Lernkultur), aber auch durch die Erziehungskultur mitgeprägt wird (vgl. Eder, 1996; Fend, 2001).

Beziehung Lehrperson – Schüler/innen

Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen wird als ein zentrales Konzept des Sozialklimas definiert (Eder, 1996). Ein gewaltmindernder Effekt einer positiven Lehrperson - Schüler/innen - Beziehung wird in der Forschungsliteratur mehrfach dokumentiert (Funk & Passenberger, 1999; Tillmann et al., 2000).

In vorliegender Studie zeigte sich die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler/innen zum Zeitpunkt vor der Intervention lediglich für die physische Gewaltbelastung als signifikanter Prädiktor. Zum zweiten Messzeitpunkt hingegen hat die Beziehungsqualität sowohl für verbale als auch physische Gewalt sowie für schulischen Vandalismus Vorhersagewert. Eventuell lässt sich dieser Befund auf eine Sensibilisierung im ganzen Schulhaus zurückführen: Durch die Arbeit mit den Interventionsklassen und der Befragung in sowohl Interventions- wie auch Kontrollklassen wird das Thema der Beziehungsqualität aufgegriffen und ins Bewusstsein gerückt.

Eine Veränderung der Beziehungsqualität über die Zeit hatte entgegen der Vorannahmen nur für die Entwicklung des sozialen Ausschlusses aus der Gruppe einen signifikanten Einfluss, jedoch paradoxerweise in negativer Richtung. D.h. bei einer negativeren Beurteilung der Beziehungsqualität nahm gleichzeitig das Ausmass sozialer Ausgrenzung ab. Dieser Befund ist schwer einzuordnen, steht er doch in keiner Verbindung zu den theoretischen Vorannahmen, welche davon ausgehen, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler/innen integrative Wirkung auf die Sozialdynamik einer Klasse hat. Die Gewichtigkeit der Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schüler/innen konnte insofern entgegen der theoriegeleiteten Hypothesen in vorliegender Untersuchung nicht repliziert werden.

Partizipation

Aurin (1994) betont die Bedeutung der Partizipation aller schulischen Protagonist/innen an Entschieden. Oser (2000) erklärt sich Aggression im schulischen Kontext über mangelnde Einbindung der Schülerschaft in die Entscheidungsstrukturen. Empirische Forschung zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und Partizipationsmöglichkeiten von Schüler/innen zeigen jedoch widersprüchliche Befunde. Die Studie von Tillmann et al. (2000) beispielsweise zeigt *keinen* signifikanten Zusammenhang zwischen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler/innen und dem beobachteten Ausmass von psychischen und physischen Formen von Gewalt (Selbstreporte der Schüler/innen). Melzer, Mühl und Ackermann (1998) stellen in ihrer Untersuchung hingegen fest, dass die Partizipationsmöglichkeiten einen relevanten Einfluss auf das Täter/innenverhalten in Klassen hat, jedoch in Bezug auf den Opferstatus wenig bewirken. Insofern wird eine Abnahme von aktivem Täter/innenverhalten im Zusammenhang mit einem erhöhten Einbezug der Schüler/innen beobachtet, was sich jedoch nicht unbedingt auf das erlebte Gewaltausmass aus Opfersicht auswirkt. Die Befunde vorliegender Untersuchung zeigen ebenfalls einen widersprüchlichen Befund: Einerseits erweist sich die wahrgenommene Möglichkeit zur Partizi-

pation in schulischen Angelegenheiten für keine der Gewaltformen als signifikanter Prädiktor. Andererseits zeigt sich die wahrgenommene Möglichkeit zur Mitsprache als dynamisches Konstrukt, d.h. eine veränderte Wahrnehmung der Mitsprachemöglichkeit über die zwei Messzeitpunkte hinweg, geht einher mit einer Abnahme verbaler Gewalt, sozialem Ausschluss und schulischem Vandalismus. Dieser Befund erscheint insbesondere für die Prävention und Intervention von Gewalt von Bedeutung. Die Partizipationsmöglichkeiten per se werden unter Umständen nicht bewusst wahrgenommen – oder aber sie sind kaum existent. Für letztere Interpretation spricht der Befund von Fatke und Niklowitz (2003), welche die Partizipationsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in ihren unterschiedlichen Sozialisationsfeldern untersuchten. Sie kommen zum Schluss, dass „die institutionellen Strukturen, die die Schule kennzeichnen, so fest gefügt sind und so wenig Flexibilität ermöglichen, dass die Partizipation der Schülerinnen und Schüler insgesamt auf einem niedrigen Niveau festgehalten wird“ (ebd., S.59). Vorliegende Daten weisen jedoch darauf hin, dass Veränderungen bezüglich der Mitsprachemöglichkeiten von der Schülerschaft registriert werden und diese Veränderungen durchaus mit einer Abnahme des erlebten Gewaltausmasses einhergehen können.

Ruf der Schule

Der Ruf der Schule wurde durch ein Item mit dem Wortlaut „*Unsere Schule hat einen guten Ruf*“ erfasst. Dieses Klimakonstrukt ist mir aus keiner anderen Studie zu Gewalt in der Schule und/oder zur Schulqualität bekannt und basiert auf einer eigenen Formulierung. Interessiert hat uns dabei der Aspekt der Triangulation: Wie beurteilt - aus der Sicht des Schüler bzw. der Schülerin - die Öffentlichkeit bzw. die Familie die Schule? Nahe liegend ist dabei eine Verschmelzung der eigenen Beurteilung mit Aussagen von Familie und Öffentlichkeit. Die Beurteilungskriterien der Öffentlichkeit dürften dabei in die Bewertung stärker einfließen als bei einer direkten Frage an die Schülerschaft zur Schulqualität.

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich der Ruf der Schule als signifikanter Prädiktor für die Vorhersage von verbaler Gewalt sowie schulischem Vandalismus. Dieser Klimaindikator auf explizit *schulischer* Ebene verweist – wie bereits das Klassenklima – auf das Gewaltausmass an einer Schule. Wiederum kann diese Klimavariablen nicht einer oder mehreren spezifischen Merkmalen von Schulqualität bzw. Schulkultur zugeordnet werden, was die Interpretation des Befundes erschwert. Es kann jedoch konstatiert werden, dass Gewalthandlungen gegen die Schule offensichtlich auf die öffentliche Wahrnehmung abfärben.

Die Verbindung der Perspektiven von Lehrperson und Schüler/innen ergab keinen zentralen Erkenntnisgewinn, daher wird an dieser Stelle nicht weiter auf diese Befunde eingegangen (siehe dazu Kp. 5.3.1). Eine zentrale Erkenntnis ist jedoch die Tatsache, dass die Beurteilung des Schul- und Klassenklimas durch die Lehrpersonen keinen validen Prädiktor für schulische Gewalt dar-

stellt. Die Wahrnehmung der Schülerschaft zu den Indikatoren der Schulkultur hingegen schon. Die Schüler/innen und nicht die Lehrpersonen müssen offensichtlich befragt werden, will man etwas über die Befindlichkeit ersterer erfahren.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass in vorliegender Untersuchung zumindest zwei Erkenntnisse aus der bisherigen Forschung zu Schulkultur respektive Gewaltprävention repliziert werden konnten:

- 1) Die *individuelle Wahrnehmung des Schülers bzw. der Schülerin* hat den grösseren Erklärungswert, als die kontextuelle Einbettung der Schülerschaft in Klassen- und/oder Schulgemeinschaften. D.h. Gewalterfahrungen betreffen die Schüler/innen in unterschiedlichem Masse. Entsprechend unterschiedlich fällt auch die Gewichtung der schulkulturellen Parameter aus. Die Analysen erlauben keine direkten Kausalschlüsse. Die Wirkungsrichtung lässt sich anhand der vorliegenden Daten daher nicht eruieren. Aber es kann festgehalten werden, dass Schüler/innen, welche Zielscheibe von Gewalt sind, das Klassenklima als negativer erleben oder – abhängig von der Kausalrichtung - vice versa.
- 2) Die Gewaltbelastung zeigt sich in erster Linie im *Klassenklima*, d.h. sie schlägt sich atmosphärisch in der Wahrnehmung des Zusammenlebens nieder. Diese Erkenntnis deutet auf einen zentralen Ansatzpunkt für die Prävention hin. Auch die Befragung der Lehrpersonen verweist auf die Bedeutung des Zusammenhalts der Klasse, insbesondere für die Vorhersage von verbaler Gewalt sowie sozialem Ausschluss aus der Gruppe. Zur Vorhersage der individuell erlebten Gewalt ist die Zugehörigkeit zur Gruppe (Interventions- vs. Kontrollklasse) kein signifikanter Prädiktor. Vergleicht man aber die beiden Klassentypen bezüglich ihrer gemittelten Gewaltbelastung, sieht man eine signifikant höhere Gewaltbelastung und eine negativere Beurteilung über alle Aspekte der Schulkultur in den Interventionsklassen. Systematische Gewalthandlungen – dies wissen wir aus der Forschung zu Bullying – betrifft zumeist nicht alle Schüler/innen, sondern einige wenige. Die Viktimisierung ist im individuellen Empfinden offensichtlich – unabhängig vom absoluten Gewaltausmass in einer Klasse - eng verknüpft mit dem empfundenen Zusammenhalt in der Klasse. Dies zeigt sich im Befund, dass die Klimavariablen in den Mehrebenenanalysen als stärkere Prädiktoren hervortreten als die reine Zugehörigkeit zur Interventions- oder Kontrollklasse.

Die individuelle Sichtweise der Schüler/innen wie auch jene der Lehrpersonen ergeben ein deutliches Bild: Das *Klassenklima* – nicht aber die Klassen- oder Schulzugehörigkeit - zeigt sich für unterschiedliche Gewaltformen als zentrale Referenzgrösse. Das Klassengefüge wird von den Betroffenen als kulturelles Epizentrum sozialer Dynamik wahrgenommen.

7.2.3 Erkenntnisse aus den Fallstudien

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse aus den Interviews mit den Schulpfleger/innen der portraitierten Schulen, die Zusatzinformationen aus den schriftlichen Befragungen sowie aus den Dokumenten zum Leitbild zeigten unterschiedliche Ausprägungen der jeweiligen Schulkultur auf. Es handelt sich dabei um exemplarische Darstellungen, wobei kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann. Kausalschlüsse hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Gewaltbelastung und Schulkultur können daher keine gezogen werden. Es zeichnen sich jedoch trotzdem interessante Gemeinsamkeiten und Unterschiede ab, welche anschliessend aufgezeigt und anhand der Erkenntnisse aus der Schulqualitätsforschung diskutiert werden. Um eine Verdichtung zu ermöglichen, werden anschliessend nur jene Merkmale schulischer Kultur vergleichend ausgeführt, welche im Rahmen der vorliegenden Fallstudien besondere Hinweise auf die Problemlösefähigkeit (Dalin, Rolff & Buchen, 1996) der jeweiligen Schulen geben (vgl. Kp. 2.1.6). Die portraitierten Schulen werden in der Folge der Einfachheit halber mit folgenden Kürzeln ausgewiesen:

- F1: Schule mit Klasse mit positiven Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur
- F2: Schule mit Klasse mit negativen Extremwerten für Gewaltbelastung und Schulkultur
- F3: Schule mit Klassen mit sowohl positiven wie auch negativen Extremwerten

Die Operationalisierung des Begriffs Schulkultur umfasst in dieser Arbeit die Kulturebenen der Organisationskultur, Erziehungskultur und Lernkultur. Die Ergebnisse der Inhaltsanalysen dieser Fallstudien werden im Folgenden entlang der drei Kulturebenen systematisch beschrieben und die drei Fallstudien miteinander in Beziehung gesetzt.

Organisationskultur

Die Organisationskulturen der untersuchten Schulen wurden im Interview umfassend erfragt. Die Beobachtungen zu den organisationalen Gegebenheiten werden gegliedert in die Aspekte *Rahmenbedingungen/Schulkontext*, *Kooperation im Team*, *Leitung einer Schule* sowie *Schulentwicklung als Lerngegenstand*.

(1) Rahmenbedingungen / Schulkontext

In Bezug auf den Schulkontext und die Rahmenbedingungen unterscheiden sich die portraitierten Schulen v. a. bezüglich der Heterogenität der Schülerschaft und den Möglichkeiten dieser Rechnung zu tragen. Die Schule F1 mit besonders positiver Ausprägung der Schulkultur beispielsweise berichtet über einen tiefen Ausländeranteil und gleichzeitig über die breiten Möglichkeiten, unterschiedlichen Leistungsvoraussetzungen der Schülerschaft durch individuelle Schulungsan-

gebote Rechnung zu tragen. In der Schule F2 mit der „negativen Extremklasse“ hingegen, hatte sich ein Schulmodellwechsel vollzogen, ohne dass die Lehrpersonen eine entsprechende Zusatzausbildung erfahren hatten. Unterricht im Bereich des Sonderschulangebotes wurde zwar angeboten, jedoch ohne entsprechende Qualifizierung der Lehrpersonen (nachträglich hingegen wurde dieser Mangel durch Weiterbildungskredite behoben). Gleichzeitig berichtete genau diese Schule über ein heterogenes Schüler/innenklientel, sei es in Bezug auf die nationale Zugehörigkeit oder aber auf den sozio-ökonomischen Hintergrund.

(2) *Kooperation im Team*

Es fällt auf, dass die *Kooperation im Team* stark gewichtet, jedoch unterschiedlich gepflegt wird. In der Schule mit der besonders belasteten Interventionsklasse (F2) war beispielsweise einerseits zu beobachten, dass teamintern die Kooperation durch Beziehungskonflikte zwischen Kollegiumsmitgliedern erschwert war. Andererseits war die formelle Organisation der Kooperation über die Stufen und nicht über die Schule definiert, was zwar arbeitstechnisch effizient erscheinen mag, jedoch meines Erachtens die Gefahr birgt, dass Subkulturen entstehen und erarbeitete Massnahmen z.B. im Bereich der Gewaltprävention vermutlich nur begrenzte Ausstrahlung erfahren. Gleichzeitig wird in F2 auch erwähnt, dass die Zusammenarbeit in den Stufenteams unterschiedlich gut funktioniert, d.h. es ist bis zu einem gewissen Grad zufällig, ob die Lehrperson in einer Belastungssituation etwelche Art von Unterstützung erfährt oder nicht.

Interessant ist auch die Bedeutung der informellen Gefässe für den fachlichen Austausch. Diese ermöglichen eine freiwillige und bedarfsorientierte Pflege und Nutzung sozialer Unterstützung durch Fachkolleg/innen: Gemeinsame Mittagessen sind ein Beispiel für solche niederschwelligen Austausch- und Unterstützungsmöglichkeiten sowohl in der Schule mit hoher wie auch in jener mit tiefer Ausprägung der Belastungsindikatoren. Spannend ist dabei die Beobachtung, dass ausgerechnet im Erhebungsjahr dieses Gefäss in jener Schule mit hoher Ausprägung der Belastung in der Interventionsklasse nicht aufrechterhalten wurde. Die entsprechende Lehrperson hatte somit weder im Bereich der formellen Fachkooperation noch im Bereich des informellen Austausches ein bestehendes Unterstützungsangebot, welches sie nutzen konnte. Die Schule F3 wiederum, welche aufgrund der Klassen mit besonders positiver Ausprägung zur Schulkultur wie auch Klassen mit besonderer Belastung bezüglich Gewalt aber auch bezüglich dem Sozialklima für die Fallanalyse gewählt wurde, zeigt, dass zwar ein geregelter formeller pädagogischer Austausch stattfindet, wobei bewusst die Meinungsvielfalt gepflegt wird. Diese bewusste Offenheit gegenüber einem breiten Spektrum pädagogischer Überzeugungen mag einerseits als Markenzeichen dieser Schule gelten, andererseits zeigen die kritischen Stimmen der befragten Lehrpersonen jedoch auch, dass dies auch als mangelnde Auseinandersetzung und Konfliktfähigkeit im Team erlebt werden kann.

Die *Kommunikation im Team* ist eng verwoben mit den fachlichen Kooperationsmöglichkeiten, daher wird an dieser Stelle nicht weiter auf diesen Punkt eingegangen.

Eder (1996) hat in seiner Untersuchung zum Schul- und Klassenklima zwischen dem Ausmass an Kooperation im Lehrkörper und dem Klima einen deutlichen Zusammenhang gefunden: „Je besser die erlebte Kooperation, desto höher die Schülerzentriertheit und die erlebte Wärme und Vielfalt der Schule; darüber hinaus zeigen sich Tendenzen zur Verringerung des sozialen Drucks und zu mehr Disziplin in den Klassen“ (ebd., S. 210). Hier spannt sich der Bogen von der Kooperation im Kollegium zum Sozialklima in den Klassen, welche – wie vorliegende Studie zeigt – ein wesentlicher Prädiktor für das Gewaltausmass an Klassen bzw. Schulen darstellt.

(3) *Leitung einer Schule*

Das Thema der *Leitung einer Schule* wurde von den Schulvorsteher/innen kritisch reflektiert. Sei es Zufall oder nicht, dass alle portraitierten Schulen noch keine eigentliche Schulleitung, sondern vielmehr einen Hausvorstand hatten. Allen Schulen ist ebenfalls gemein, dass die Frage der Leitung ansteht. Teilweise wird diese geleitete Schulform aktiv durch das Team abgelehnt (F2), teilweise ist das Modell der Leitung bereits in Planung (F1 und F3). Die Kontinuität der Leitung (ungeachtet der Funktionsbezeichnung) unterscheidet sich deutlich zwischen den portraitierten Schulen: Die Schule F1, welche sich durch eine Klasse mit besonders positiver Schulkultur kennzeichnet, sowie die Schule F3, welche ein stark heterogenes Bild zeichnet, werden beide schon lange durch die gleiche Person geführt. Die Schule F2 hingegen, welche über eine Klasse verfügte, welche sich durch ihre besonders negativen Äusserungen gegenüber dem Klassenklima und der Gewaltbelastung kennzeichnete, wird im Zweijahresturnus geführt. Die Führungsfunktion wird dann als wechselnde Verpflichtung zwar übernommen, entspricht aber nicht einer selbst gewählten Funktion.

Fend (2001) untersuchte die Frage, ob sich Schulleitungen in guten und schlechten Schulen unterscheiden und kommt zu folgendem Schluss: „Gute und schlechte Schulen unterscheiden sich aber sehr stark in der Einstellung, Schwierigkeiten als Herausforderung und nicht als Belastung zu verstehen und im Stil des Umgangs untereinander und mit den Schülern. Verantwortungsbe-reitschaft, aktive Aufgabenbearbeitung, kooperative Arbeitsformen untereinander und mit den verantwortlichen Bezugsgruppen sowie pädagogisch orientierte Grundhaltungen charakterisieren danach ganz allgemein funktionsfähige, entwicklungsfähige und aufgabenorientierte Schulen“ (ebd., S. 129). Die Schulleitungen nehmen eine zentrale Funktion in der Gestaltung dieser Merkmale ein. Es zeigen sich im Vergleich der Rollendefinitionen der portraitierten Schulvorsteher in Bezug auf diese Merkmale „guter Leitungen“ Unterschiede: Während sich der Hausvorstand in Schule F1 persönlich für Unterstützung von Lehrpersonen einsetzt, welche mit schwierigem Schüler/innen - Verhalten konfrontiert sind und die Pflege des Wohlbefindens der Schulmitglieder als zentrale Aufgabe definiert, sind die Hausvorstände in F2 und F3 lediglich über die Vorfälle informiert, nehmen jedoch nicht aktiv an der Problemlösung teil.

(4) *Schulentwicklung als Lerngegenstand*

Als interessante Indikatoren für die Entwicklungsbemühungen der portraitierten Schulen erscheinen die Leitbilddiskussionen: Nur gerade die Schule F1 mit den positiven Extremwerten für eine Klasse berichtet über einen positiven Entwicklungsprozess des Leitbildes und über eine nachhaltige Implementierung der Leitgedanken in den Schulalltag. Interessant ist dabei, dass die knapp gehaltenen Leitgedanken insbesondere das soziale Zusammenleben fokussieren. Sie sind insofern für die Prävention von Gewalt von Relevanz als sie die Normen des sozialen Miteinanders im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen definieren und damit einen schulübergreifenden Referenzpunkt bilden. Die Schule F3 verfügt (noch) über kein Leitbild und die Schule F2 musste ihr Leitbild gemeindeübergreifend, d. h. mit Gültigkeit für von einander unabhängige Schulen erarbeiten. Entsprechend klein fällt die Identifizierung zu den Leitgedanken aus. Auch ihre Umsetzung richtet sich nicht nach den schuleigenen Bedürfnissen sondern folgt einem Evaluationspragmatismus: Umgesetzt werden Leitgedanken, welche durch die Schulbehörde evaluiert werden können. Die Themen der Schulentwicklung entspringen nicht der Schule selber, sondern werden zur – akzeptierten – Pflicht.

Wenn man die kollegialen Hospitationen als ein zentrales Instrument interner Evaluation gewichtet und mit Rolff (1993) jene Schulen als Problemlöseschulen definiert, welche u. a. die Fähigkeit besitzen selber Diagnosen und Beurteilungen zu stellen, dann kann keiner der drei portraitierten Schulen diese Bezeichnung für sich in Anspruch nehmen. Die Schule F2 mit Klassen mit negativen Extremwerten zu sowohl Gewaltvorkommen wie auch Klassenklima bezeichnet den Schulentwicklungsprozess gar explizit als „im Aufbau“, wobei Initiativen zur Entwicklung von einzelnen Projekten immer wieder versandet sind oder an Kooperationsschwierigkeiten im Team scheiterten. Die Schule F3 hingegen hat zwar Schulentwicklungsgefäße verankert, wobei einerseits das Ressourcenmanagement der Lehrpersonen gewichtet und andererseits im Sinne der Modellfunktion von Schule keine Unterrichtsstunden auf Kosten von Schulentwicklungsprojekten eingesetzt werden. Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass damit wenig Zeit für Schulentwicklung investiert werden kann, wobei der Zeitfaktor nicht mit der Qualität gleichgesetzt werden darf. Da jedoch explizit auch kein pädagogischer Konsens im Team angestrebt wird und die Gestaltungs- und Meinungsfreiheit – wie immer diese im Kontext pädagogischer Professionalität definiert sein mag – hochgehalten wird, kann davon ausgegangen werden, dass das traditionelle Rollenverständnis der Lehrperson als „Einzelkämpfer/in“ über die Bemühung um Schulentwicklung im übergreifenden Sinn gestellt wird.

Erziehungskultur

Die Erziehungskultur bildet die Basis vieler Präventionsprogramme gegen Gewalt an Schulen. Es geht dabei um die Vermittlung sozialer Werte, die Regelung eines friedlichen Zusammenlebens und um das Monitoring bzw. Sanktionieren von Regelverstössen. Auch hier zeigen sich sehr unterschiedliche Gewichtungen und konkrete Umsetzungen im schulischen Alltag der portraitierten Schulen. Ebenfalls augenfällig ist die Verschränkung zwischen strukturellen Qualitätsmerkmalen von Schule auf Organisationsebene (pädagogische Werte, Normen etc.) und deren Umsetzung und Aufrechterhaltung, welche grösstenteils individuell auf Klassenebene stattfindet. Alle drei Schulen erwähnen, dass die Umsetzung der Leitgedanken zum Sozialverhalten Sache der Lehrperson ist und individuell gestaltet wird. Von der Schule F2 wissen wir explizit, dass die Lehrpersonen voneinander keine Kenntnisse über die entsprechenden Klassenregeln haben. Der Hausvorstand in F3 definiert Konfliktfähigkeit als Vorhandensein klarer Spielregeln, welche das Verhalten der Schüler/innen regeln und welche konsequent durchgesetzt werden. Betont wird auch ein respektvoller Umgangston. Lehrpersonen sind aufgerufen auch auf Regelverstösse von Schüler/innen ausserhalb ihrer Klasse zu reagieren.

Alle drei Schulen verfügen über eine schulübergreifende Sanktionsmöglichkeit des Arrestnachmittags für Regelverstösse in oder ausserhalb des Unterrichts. Der Aufwand für die Umsetzung dieser Sanktion wird von den Lehrpersonen solidarisch getragen und entlastet die einzelne Lehrperson.

Das soziale Klima unter den Schüler/innen findet kaum Erwähnung bei den Hausvorständen. Ihre Beziehungspflege zur Schülerschaft hingegen wird unterschiedlich bewusst gestaltet: Der Hausvorstand in F1 grüsst die Schüler/innen an der Schule mit der Idee der Modellfunktion. Der Hausvorstand in F3 ist sich sicher, dass die Schülerschaft ihn kennt. Ausserdem hat die Schule eine Vorstellungsrunde eingeführt, wo die neu eintretenden Schüler/innen sich allen anderen Klassen vorstellen gehen. Die Rolle des Hausvorstands in F2 in der Beziehungspflege zu den Schüler/innen bleibt im Gespräch unerwähnt, die Beziehungspflege unter den Schüler/innen wird jedoch insbesondere stufenspezifisch gepflegt. Die Schule F2 ist hingegen die einzige, welche über ein institutionalisiertes Schüler/innenparlament verfügt, d.h. den Schüler/innen steht ein Gefäss für die Mitgestaltung des schulischen Lebens zur Verfügung.

Als Fazit kann aus dieser Zusammenstellung erzieherischer Werte und deren Umsetzung im Schulalltag gefolgert werden, dass sich alle Schulen mit der Regelung des Zusammenlebens befassen und für Regelverstösse entsprechende schulübergreifende Sanktionen zur Verfügung haben. Die konkrete Umsetzung und Regelung des sozialen Miteinanders findet jedoch auf Klassenebene statt, obliegt den Lehrpersonen und dürfte daher unterschiedliche Gestalt annehmen. Der Austausch bezüglich dieser erzieherischen Arbeit ist gering bzw. findet gar nicht statt. Dies erstaunt insbesondere, da gerade diese Arbeit in hohem Masse gewaltpräventiv ist. Ich verweise

an dieser Stelle auf die durch Schubarth (2000, S. 164) formulierten fünf Grundprinzipien der Aggressionsprävention, welche 1) die Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler/innen, 2) das Ermöglichen von sozialem Lernen, 3) der Schaffung gemeinsamer Grundwerte, 4) die Vermittlung eines positiven Leistungs- wie auch Selbstkonzeptes und 5) die Ermöglichung sozialer Identität umfassen.

Wenn diese Bildungsaufgaben – wie in den Fallbeispielen deutlich wird – in erster Linie durch die einzelne Lehrperson umgesetzt werden – dann erstaunt, dass bezüglich dieser herausfordernden und bedeutungsvollen Erziehungsarbeit kaum ein Austausch auf Teamebene stattfindet. Hier müsste dringend ein Rückkoppelungsprozess in Gang gesetzt werden, welcher die organisationalen Strukturen nutzt, um gewaltpräventive Schulentwicklung zu ermöglichen.

Lernkultur

Vergleicht man die genannten Kategorien der Schulkultur, welche induktiv aus den zusammenfassenden Inhaltsanalysen abgeleitet wurden mit den zentralen Qualitätsmerkmalen von Schule (vgl. Kp. 2.1.6), so fällt auf, dass alle Qualitätsmerkmale zur Sprache kommen, jedoch im Gespräch unterschiedlich gewichtet werden. Aspekte der Lernkultur, wie die unterrichtsbezogene Führung (Purkey & Smith, 1990) oder auch das Qualitätsmerkmal der schulweiten Anerkennung von fachunterrichtlicher Leistungserfolge (ebd.) werden jedoch kaum angesprochen. Daher erfahren wir aus den Fallstudien nur wenig über die Lernkultur der jeweiligen Schulen. Es kann damit aber nicht der Schluss gezogen werden, dass die Lernkultur an den befragten Schulen klein geschrieben wird – sie wurde vielmehr im Gesprächsleitfaden nur marginal berücksichtigt. Dies ist sicher ein Aspekt, welcher in einem Folgeprojekt berücksichtigt werden müsste.

Die Schule F1 betont die Orientierung an den Bedürfnissen des Kindes. Die Passung zwischen schulischer Anforderung und den Fähigkeiten des Kindes wird explizit stärker gewichtet als das allgemeine Abschlussniveau der Schülerschaft. Diese Orientierung an der Begabungsstruktur der Schüler/innen korrespondiert mit den Befunden zum Zusammenhang zwischen Gewaltprävention und Lernkultur, welche einen gewaltmindernden Effekt für ein förderndes Lehrer/innenengagement (Holtappels & Meier, 1997; Tillmann et al., 2000) sowie einem schülerorientierten Unterricht (ebenfalls Tillmann et al., 2000) nachweisen. Die Schule F2 hingegen erwähnt die Schwierigkeiten, welche mit einem Schulmodellwechsel einhergehen: Die Lehrpersonen sind nun gefordert auch lernschwache Schüler/innen integrativ zu schulen ohne entsprechende Unterrichtskompetenzen erworben zu haben. Die Schule F3 verweist auch auf eine ähnliche Herausforderung, welches ihr Schulmodell mit sich bringt: Selektionsentscheide können während der ganzen Schullaufbahn der Oberstufe gefällt werden und somit besteht ständig die Möglichkeit des schulischen Auf- bzw. Abstiegs. Die Schule ist sich hier der Herausforderung bewusst, zwischen schulischem Abschluss und motivationalen Aspekten abzuwägen. Abschliessend kann festgehalten werden, dass ein fördernder und schülerorientierter Unterricht u. U. eng an die schu-

lischen Rahmenbedingungen (Schulmodell und entsprechende Selektionskriterien bzw. Fördermöglichkeiten) gekoppelt ist.

In einem nächsten Schritt werden die Erkenntnisse integriert in die Diskussion der unterschiedlichen Ebenen der Schulkultur, um Ansatzpunkte für Intervention- und Prävention in ihrem kontextuellen Wirkgefüge zu verorten.

7.2.4 Einflussgrösse der Kulturebenen: Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur

Da Schulkultur kontextuell, wie im Theorieteil ausführlich beschrieben, nicht nur auf einer organisationalen Ebene verortet, sondern vielmehr als Konglomerat unterschiedlicher subkultureller Ebenen verstanden werden kann, werden die Befunde aus den quantitativen und qualitativen Analysen nachfolgend integrativ entlang der entsprechenden Kulturebenen besprochen. Ich beziehe mich dabei – wie bereits in der Arbeitsdefinition zur gewaltpräventiven Schulkultur (Kp. 2.1.5) - auf die Unterscheidung zwischen der Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur (Holtappels, 1995, S. 12ff.). Um die Zuordnung der Befunde zu den Kulturebenen nachvollziehbar zu machen, werden die kulturellen Konzepte nochmals aufgeführt:

- Die *Lernkultur* bezieht sich dabei auf die Gestaltung des Lehr-Lernarrangements und umfasst neben der methodisch-didaktischen Qualität auch strukturelle Rahmenbedingungen des Lernarrangements.
- Die *Erziehungskultur* definiert das Sozialklima einer Schule und umfasst institutionelle Normen, erzieherische Intentionen, Interaktionsmuster der Schulmitglieder, sowie deren etablierte Beziehungsstrukturen. Insofern definiert sie die schulinterne Sozialisationsumwelt.
- Die Organisationskultur beschreibt Entwicklungsprozesse, Organisationsklima und organisatorische Strukturmerkmale der Schule.

Die Befunde aus den vorliegenden quantitativen und qualitativen Analysen werden nun den unterschiedlichen schulkulturellen Ebenen zugeordnet und in Bezug zu Forschungsbefunden aus der Literatur zu Schule und Gewalt gesetzt.

Erziehungskultur

Die in dieser Untersuchung deutlich gewordene Bedeutung des Klassenklimas bzw. des Zusammenhalts im Zusammenhang mit dem Gewaltausmass in der Klasse deutet darauf hin, dass der Erziehungskultur in der Prävention von Gewalt eine entscheidende Rolle zukommt. Die Gestaltung der Klassengemeinschaft kann von der Lehrperson im Rahmen der Bildung der Selbst- und Sozialkompetenzen beeinflusst werden. Die Klasse orientiert sich offensichtlich stark an der unmittelbaren sozialen Gemeinschaft des Klassenverbandes, während der Schulgemeinschaft in Bezug auf soziale Dynamiken ein weitaus geringerer Einfluss zukommt.

Die Beziehungsqualität zwischen Lehrperson und Schülerschaft hatte in vorliegender Studie nur geringen Vorhersagewert. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Beziehungen zwischen den Schüler/innen für das Auftreten bzw. Ausbleiben von Gewalt zentraler gewichtet wird. Der Einfluss der Klassenlehrperson für die Gestaltung eines Klimas, wo sich Schüler/innen wohl fühlen können ist zentral, wobei interessanterweise ihr Einfluss auf beispielsweise die Freude in der Schule oder die positive Einstellung zur Schule nicht aber für soziale Probleme (belastende Interaktionen zwischen den Schüler/innen) in der Schule nachgewiesen wurden (vgl. Hascher, 2004; Hascher & Lobsang, 2004).

Ein Aspekt des Lehrer/innenhandelns, welcher in vorliegender Untersuchung nicht berücksichtigt wurde, zeigte sich in der Studie von Melzer et al. (2004, S. 145 f.) als relevanter Einflussfaktor: Mittelbar und unmittelbar auf Gewalt bezogenes Verhalten der Lehrpersonen, wie abwertendes und etikettierendes Lehrer/innenhandeln, z.B. Blamieren eines Schülers oder einer Schülerin vor der Klasse oder pauschale Verdächtigungen auffälliger Schüler/innen, wirkten verstärkend auf Gewalt.

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Frage der Normsetzung: Die Fallstudien zeigen auf, dass die Regelung des Zusammenlebens zu einem grossen Teil in der Verantwortung der einzelnen Lehrperson liegt, individuell gestaltet wird, und dass darüber kaum ein teaminterner Austausch erfolgt. Gerade im Konfliktfall wäre jedoch ein Austausch bzw. eine Rückversicherung im Gespräch mit Teamkolleg/innen bzw. Schulleitung meines Erachtens zentral, um eigene Handlungsstrategien kritisch zu reflektieren und andererseits die eigenen Handlungskompetenzen zu erweitern. Mit den Beziehungsstrukturen zwischen den Mitgliedern des Schulpersonals tangieren wir aber bereits die Ebene der Organisation, welche nachfolgend beleuchtet werden soll.

Organisationskultur

Ein in der Literatur mehrfach replizierter Befund ist, dass organisationale Rahmenbedingungen wie die Schul- und Klassengrösse für das Auftreten von Gewalt und Aggression kaum von Bedeutung sind (Olweus, 1991, S. 421; Lösel & Bliesener, 2003, S. 167). Eine Ausnahme bildet der Befund von Funk & Passenberger (1999, S. 257f.), welche in Schulen mit einem höheren Anteil von Lehrpersonen im Verhältnis zur Anzahl Schüler/innen weniger Vandalismus feststellen. Diese Fragestellung wurde in vorliegender Untersuchung nicht berücksichtigt.

Untersucht wurden hingegen auf der Ebene der Organisationskultur das Schulklima und das Klima im Team auf ihren Vorhersagewert für das Gewaltvorkommen (Befragung der Lehrpersonen). Es zeigte sich, entgegen der Hypothese zum Einfluss der Qualität der drei Kulturebenen, dass die Klimaangaben auf der Ebene der Organisation der Schule nur wenig Aussagekraft für die Vorhersage von Gewaltvorkommnissen in Schulklassen hatten. Lediglich für die physische Gewalt zeigte das Klima im Team einen signifikanten Vorhersagewert.

Aus den Fallanalysen wird jedoch deutlich, dass der formellen und informellen Kooperation zwischen den Lehrpersonen im Umgang mit schwierigen Situationen eine zentrale Rolle zukommt – und gerade hier scheint der pädagogische Austausch zu erziehungsrelevanten Themen oft wenig oder nicht gepflegt zu werden. Hier zeigen sich in den Fallstudien auch deutliche Brüche zwischen kulturellen Leitgedanken zur innerschulischen Kooperation und der tatsächlichen schulischen Zusammenarbeit. Deutlich wurde in den Portraits auch die Wichtigkeit der Leitungsfunktion. Diese sollte – wie im Zukunftsmodell der geleiteten Schule angestrebt – klare Aufgaben- und Kompetenzbereiche haben, um Schulentwicklung als (kontinuierlichen) Prozess zu initialisieren und zu steuern.

Aus diesen Befunden der qualitativen Analysen kann festgestellt werden, dass zentrale Aspekte der Schulkultur in den empirischen Analysen zum Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und Schulkultur bisher zu wenig berücksichtigt wurden. Insbesondere die Frage nach der Kooperation im Team allgemein, aber auch spezifisch zu Themen der Gewaltprävention bzw. Problemlösung im Umgang mit schwierigem Schüler/innenverhalten müsste stärker Eingang in zukünftige Forschungsprojekte finden.

Lernkultur

Eine zentrale Klimakomponente wurde in vorliegender Untersuchung leider zu wenig berücksichtigt: Das Unterrichtsklima bzw. Aspekte der Lernkultur bleiben weitgehend vernachlässigt, obschon empirische Studien Hinweise dazu geben, dass die Gestaltung des Lehr- Lernarrangements ebenfalls einen Einfluss auf das Sozialverhalten der Schüler/innen haben kann.

Die Studie der Forschungsgruppe Schulevaluation (1998) verweist insbesondere auf die Bedeutung der Lehrer/innenprofessionalität. Diese wird verstanden als a) didaktische Kompetenz, Ge-

rechtheit und Förderkompetenz sowie b) der Umgangsstil der Lehrperson gegenüber den Schüler/innen. Die Umgangsform, die eine Lehrperson im Kontakt zu den Schüler/innen pflegt, verstehe ich als Aspekt der Erziehungskultur – die Befunde dazu wurden oben diskutiert.

Auf der Grundlage der referierten Befunde, werden im nächsten Abschnitt einerseits die für vorliegende Arbeit gewählte Methodik kritisch reflektiert und andererseits Fragestellungen sowie wünschenswerte methodische Zugänge für die zukünftige Forschung formuliert.

7.3 Methodenkritische Reflexion und offene Fragen

(1) Stichprobe

Da das Dissertationsprojekt eingebettet ist in eine Evaluationsstudie zur Wirksamkeit eines Interventionsprogramms (siehe Guggenbühl et al., 2006), bestand die Möglichkeit, Schulen zu befragen, welche tatsächlich von Gewaltvorkommnissen betroffen sind. Und da von den Schulen bzw. Lehrpersonen im Rahmen des Projektes Hilfestellungen eingefordert wurden, fand neben der Datenerhebung zu wissenschaftlichen Zwecken ein offener Austausch statt, welcher auf unterschiedlichen Ebenen (Schulleitung, Lehrperson, Schüler/innen) einen guten Einblick in die Befindlichkeit, Ressourcen wie auch Belastungen der Schulen, Lehrpersonen und Klassen gewährte. Positiv zu bewerten ist ausserdem die Möglichkeit der Befragung einer über zentrale Kontrollvariablen gematchten Kontrollgruppe. Vergleicht man Studien zur Evaluation von Gewaltpräventions- und Interventionsprogrammen, wird der Wunsch nach Kontrollgruppendesigns wiederholt geäussert, jedoch kaum eingelöst.

Wünschenswert für die Untersuchung der Fragestellung in vorliegender Arbeit wäre eine repräsentative Stichprobe. Dies würde eine grössere Stichprobe auf der Ebene der Schulen, wie auch der in den jeweiligen Schulen befragten Klassen bedingen. Interessant wäre hierbei ein Kontrollgruppendesign mit gewaltbelasteten Schulen vs. Schulen ohne Gewaltbelastung, um die Ebene der schulischen Kultur im Vergleich besser ausdifferenzieren zu können. In der vorliegenden Studie fanden nur gewaltbelastete Schulen Eingang, wobei sich die Gewaltbelastung auf jeweils eine bis max. zwei Klassen beschränkte. Inwiefern dabei von einer gewaltbelasteten Schule gesprochen werden kann, bleibt unbeantwortet. Allerdings wäre es durchaus denkbar, dass die Gewaltbelastung per se klassenspezifisch ausfällt, da die Verantwortung bezüglich der Gestaltung des Zusammenlebens – wie in vorliegender Studie deutlich wurde – in der Verantwortung der Lehrperson liegt. Diese Fragestellung gälte es zu überprüfen.

(2) Erfassung der Gewaltbelastung

Die Tatsache, dass die in vorliegender Studie untersuchten Klassen und Schulen Hilfe von aussen einforderten, sowie die Befunde zu den Unterschieden in der Gewaltbelastung zwischen Interventions- und Kontrollklassen weisen darauf hin, dass tatsächlich gewaltbelastete Klassen Eingang in die Untersuchung fanden. Die Erfassung der Gewaltbelastung wurde kongruent mit der erziehungswissenschaftlichen Forschung über Häufigkeitsangaben erhoben, wobei die psychologische Konzeptualisierung von Gewalt ebenfalls berücksichtigt wurde: Die unterschiedlichen Gewaltformen wurden separat erfasst und in den Analysen jeweils konzeptuell getrennt untersucht. Ausserdem fand auch der soziale Ausschluss von Schüler/innen aus der Gruppe als eine in erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen vernachlässigte Form der Gewalthandlung Eingang in vorliegende Studie.

Die methodische Schwierigkeit bzw. Heterogenität in der Forschungslandschaft in der Konzeptualisierung und Erfassung des Gewaltvorkommens an Schulen wurde eingangs dieses Kapitels bereits ausführlich diskutiert. Bisherige Befunde zeigen, dass meist nur Einzelne von systematischer Gewalt betroffen sind (z.B. Alsaker, 2003) und in vorliegender Studie wurde sichtbar, dass der Zusammenhang zwischen Klimavariablen und Gewaltbelastung vielmehr ein individuelles und weniger ein kollektives Phänomen darstellt. Deshalb sollte die Erfassung von Gewalt über die reine Häufigkeitsangabe hinaus auch den Aspekt der Systematik, des Kräfteungleichgewichts sowie der Qualität der Handlung für das Opfer berücksichtigen. Interessant wäre für vorliegende Arbeit auch die Erfassung des Täterverhaltens gewesen. Aus forschungsökonomischen Gründen fand dieser Aspekt nicht Eingang in die Datenerhebung.

(3) Operationalisierung von Schulkultur

Einige wenige Studien haben den Zusammenhang zwischen Gewaltvorkommen und schulkulturellen Aspekten empirisch untersucht. Interessant ist dabei, dass zentrale Konzepte der Schulqualitätsforschung, welche in der theoretischen Diskussion rund um die Schulkultur prominent diskutiert werden, empirisch keine Resonanz finden. Die Sichtung der theoretischen Konzepte zur Schulqualität bzw. zur Schulkultur wurde in Kapitel 2 eingehend diskutiert. Es wurde auch konstatiert, dass eine Reihe von Qualitätskriterien empirisch überprüft wurde, welche jedoch in erster Linie die Leistungsmessung im Fokus hat. Welche Qualitätsmerkmale eine Schule aufweist, welche keine oder lediglich ein geringes Ausmass der aggressiven Auseinandersetzung zwischen Schüler/innen ausweist, bleibt auch nach Sichtung der Schulqualitätsforschung offen³.

³ Ein identischer Befund wird auch für ein verwandtes jedoch nicht identisches Phänomen festgehalten: Der Schulabsentismus wird in seinem Bedingungsgefüge ebenfalls nicht nur auf individuelle Faktoren, sondern auch auf institutionelle Einflüsse der Schule zurückgeführt, wobei der Überblicksartikel von Stamm (Stamm, 2006) auf-

Was jedoch festgestellt werden kann, ist die Tatsache, dass auch (die wenigen) Studien, welche das Gewaltphänomen empirisch aus der Perspektive des Einflusses der Institution Schule beleuchten, viele der breit akzeptierten Qualitätsmerkmale von Schulen nicht erfassen bzw. nicht berücksichtigen.

1. Auf der Ebene der Organisationskultur beispielsweise wird der Beziehungspflege auf Teamebene, der Öffnung der Schule gegen aussen oder aber der Kooperation der Lehrpersonen m. E. zu wenig Beachtung geschenkt bzw. empirisch nicht in Bezug zum Gewaltvorkommen gesetzt (vgl. auch Tab. 2-6 in Kp. 2). In vorliegender Untersuchung zeigte sich – aus der Perspektive der Lehrpersonen – zumindest für das Auftreten von physischer Gewalt ein signifikanter Zusammenhang zum Schulklima und zum Klima im Team. Die Fallstudien weisen ebenfalls darauf hin, dass dem pädagogischen Austausch und der Kooperation im Team im Zusammenhang mit der Gewaltprävention ein zentraler Stellenwert zukommt. Diese Frage müsste in zukünftigen Forschungsdesigns berücksichtigt werden, um tatsächlich Rückschlüsse auf die organisationale Einflussgrösse machen zu können. Dieses empirische „Defizit“ steht im Widerspruch zu den geforderten gewaltpräventiven Massnahmen im Bereich der Schulentwicklung, welche bisher der empirischen Grundlage entbehren. Schubarth (2000, S. 164) nennt hier aufgrund seiner Literatursynopse beispielsweise die Bedeutung der Qualität der Lehrperson – Schüler/innen – Beziehung, der Ermöglichung von sozialem Lernen, der Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems, der Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes sowie der Ermöglichung von sozialer Identität. Die Forderung nach Gewaltprävention durch die Entwicklung der Schulkultur erfährt jedoch meist keine konzeptuelle Präzisierung. Gefordert wird dann beispielsweise eine Verbesserung des sozialen Gefüges der Schule (z.B. Dann, 1999) oder der im Schulalltag gelebten Konfliktkultur (z. B. Tremp & Spescha, 2002).
2. Auf den fehlenden systematischen Einbezug der *Lernkultur* in vorliegender Studie wurde bereits andernorts detailliert eingegangen. An dieser Stelle soll daher lediglich der Wunsch formuliert werden, dass zukünftige Forschungsarbeiten sowohl – gemäss der psychologischen Forschung – eine differenzierte Operationalisierung des Gewaltkonzeptes (vgl. oben Abschnitt 7.1) als auch – wie bereits in erziehungswissenschaftlichen Studien eingelöst – Aspekte der Lernkultur berücksichtigen.

zeigt, dass die Frage, wie Schulen sowohl hohe Testleistungen wie auch die Vermittlung von Sozialkompetenzen miteinander vereinen können, eine bislang vernachlässigte Problematik darstellt.

Die kulturellen Aspekte einer Schule werden in der Forschungslandschaft übereinstimmend über Angaben zum Klima erfasst. Die Klimaforschung unterscheidet Merkmale des Klimas von deren Auswirkungen, wobei meines Erachtens diese konzeptuelle Trennung forschungslogisch immer wieder zu Zirkelschlüssen führt. Eder hingegen konstatiert aufgrund seiner Ergebnisse, „(...) dass sich „Klima“ als erklärendes Konstrukt zur Vorhersage der Wirkungen von Schule bewährt hat“ (1996, S. 255). Für vorliegende Befunde bleibt jedoch aufgrund der Analysen, welche keine Kausalschlüsse zulassen, die Frage nach dem Huhn und dem Ei ungelöst. Unabhängig von der Wirkungsrichtung, die dem erfassten Zustand der Klassen vorausgeht, lassen sich jedoch thematische Interventionsfelder identifizieren. Ein Beispiel dafür ist der Zugang über eine Verbesserung des Klassenklimas – mit der Absicht einer Verbesserung im Sinne eine Reduktion der Gewaltvorkommnisse.

(4) *Handlungskompetenzen der Lehrpersonen*

Es wurde festgestellt, dass die (erzieherische) Klassenführung – auch in Klassen mit einer schwierigen sozialen Ausgangslage, wie z. B. Schüler/innen mit aggressivem Verhalten – zumeist in der Verantwortung der Lehrperson(en) liegt. Hierbei wäre interessant zu erheben, über welche Handlungskompetenzen die Lehrpersonen sowohl im Bereich der Gewaltprävention als auch in der Intervention verfügen. Die Befragung der Lehrpersonen und Schulleitungen zu den Ursachen von Gewalt in der Schule von Schwind, Roitsch & Gielen (1999, S. 95) verweist hier auf die Lehrer/innenbildung, welche zu wenig auf die sozialen Herausforderungen im Schulalltag vorbereitet. Weinert (2001) nennt in seinem Artikel zu den Ansprüchen an Qualifikation und Unterricht nicht die innere Schulreform, sondern die Verbesserung des *Unterrichts* über den Erwerb zusätzlicher pädagogischer Expertise bei Lehrer/innen als „Vehikel notwendiger Reformen“ (ebd., S. 81). Im Zusammenhang mit der Gewaltprävention sind meines Erachtens neben den didaktischen Kompetenzen auch und insbesondere die *Klassenführungskompetenzen* angesprochen (zu den Kompetenzbereichen von Lehrpersonen siehe Weinert, Schrader & Helmke, 1990).

Wie sieht die Situation in der Schweizer Lehrer/innenaus- und -weiterbildung aus? Interessant wäre hier einerseits eine grundsätzliche Bestandesaufnahme in Bezug auf den Kompetenzerwerb im Bereich Klassenführung aber spezifisch ebenfalls auch bezüglich der Gewaltprävention und -intervention in der Lehrer/innenausbildung. Andererseits wäre jedoch auch eine Vergleichsstudie zu Gewaltvorkommen und Schulkultur mit Angaben zu den erlebten Handlungskompetenzen der Lehrpersonen von Interesse, um die Bedürfnisse der Schulpraxis zu beleuchten und für die Lehrer/innenaus- und -weiterbildung fruchtbar zu machen.

(5) Evaluation von Gewaltpräventionsprogrammen

Nach wie vor rar sind fundierte Evaluationen der auf dem Markt angebotenen Präventionsprogramme (vgl. dazu auch Eisner, Ribeaud & Bittel, 2006). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung weitet sich diese Forderung aus auf Gewaltpräventionsprogramme, welche unterschiedliche schulische Ebenen in die präventiven Bemühungen einbeziehen (wie beispielsweise das Programm von Olweus, 1991) und sich nicht damit begnügen, curriculare Module zum Erlernen von sozialen Kompetenzen auszuarbeiten.

Im nächsten Abschnitt werden die Befunde und Erkenntnisse für die Prävention von Gewalt in der Schule zusammengefasst. Abschliessend wird die Arbeitsdefinition der gewaltpräventiven Schulkultur auf der Grundlage der Erkenntnisse präzisiert.

7.4 Implikationen für die Prävention von Gewalt in der Schule

Die Theorie und die Forschung zeigen übereinstimmend, dass Prävention optimalerweise früh - das heisst bereits im Vorschulalter - einsetzt und dass sie sowohl Täter/innen- als auch Opferseite berücksichtigen sollte. Die Schule bietet jedoch einerseits eine breite Erreichbarkeit für die Präventionsarbeit und andererseits mit ihren Sozialgefügen in Klassenverbänden einen Nährboden für abweichendes Verhalten sowie systematische Gewalt unter Schüler/innen.

Zentrale Erkenntnisse aus vorliegender Untersuchung sollen nachfolgend zusammenfassend aufgeführt werden:

- 1) Gewalt betrifft v. a. einzelne Schüler/innen und wird spürbar im Sozialklima der Klasse, welches wiederum eine breitere Gruppe betrifft. Die Einbindung aller Schüler/innen in die Prävention und Intervention ist daher von zentraler Bedeutung. Sie tragen die Ressourcen, um positive Interaktionen in der Klassengemeinschaft zu pflegen, und um gewaltbetroffene Schüler/innen aus ihrer Isolation zu befreien (vgl. Alsaker, 2003).
- 2) Das Zusammenleben bzw. die Interaktionen zwischen den Schüler/innen erweist sich als zentraler Prädiktor für das Gewaltausmass. Dieser Befund weist auf die Wichtigkeit der Gestaltung des sozialen Zusammenlebens im Klassenverband hin. Hier sind die Erziehungskultur und damit die Handlungskompetenzen der Lehrperson gefragt. Die Wichtigkeit der Lehrer/innenprofessionalität im Zusammenhang mit dem Gewaltausmass an Schulen und Klassen soll an dieser Stelle nochmals betont werden- auch im Bereich der Unterrichts- und Lernkultur.

- 3) Die Erkenntnisse aus der Evaluation von Präventionsprogrammen (Olweus, 1991; Howard, Flora & Griffin, 1999) legen nahe, dass Prävention gleichzeitig auf verschiedenen Ebenen ansetzen muss, um nachhaltig wirksam zu sein. Gleichzeitig bleibt jedoch offen, wie gross der Beitrag der einzelnen Präventionsbemühungen auf den verschiedenen berücksichtigten Ebenen ist. Ein Hinweis gibt jedoch der Befund aus der Sheffield-Studie (Sharp & Smith, 1993; Smith, 1999), welcher das Gewaltpräventionsmodell von Olweus (1991) in leicht abgeänderter Form auch an englischen Schulen implementierte und zum Schluss kam, dass die Wirksamkeit abhängig von der Güte der Implementation durch die Schulen war. D. h., dass die Bemühungen nur dort die gewünschte Wirkung zeigten, wo tatsächlich auf allen Ebenen nachhaltige Präventionsarbeit geleistet wurde, was wiederum bereits eine entsprechende Schulkultur verlangte. Empirische Befunde zur Bedeutung der Klassengemeinschaft und zur Kompetenz der Lehrpersonen in Bezug auf die Klassenführung sollten nicht darüber hinweg täuschen, dass die Ebene der Schule (Organisationskultur bzw. schulübergreifende Erziehungskultur) handlungsstärkende Bedeutung erhält. Hinweise dazu kommen aus den Fallstudien dieser Arbeit:

Die Lehrpersonen melden eine kritische Situation an, die Gewaltbelastung in ihren Klassen ist erhöht und das Klassenklima leidet. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Thema ein Schulthema im Sinne einer schulübergreifenden Belastung sein muss. Erstaunlich ist aber, dass die Belastung der betroffenen Klasse bzw. der Lehrperson nicht als pädagogisches Thema der Schule aufgenommen wird. Die Hausvorsteher – wie auch die zuständigen Bildungsbehörden auf Gemeindeebene – waren in vorliegenden Fallbeispielen zwar „informiert“, eine themenbezogene Auseinandersetzung auf Teamebene fand jedoch nicht statt, und das Thema wurde an eine ausserschulische Fachstelle ausgelagert. Kritisch beleuchten möchte ich damit nicht den Schritt, Hilfe von aussen zu holen. Diese Öffnung im Sinne der Anerkennung der Grenzen der eigenen Belastbarkeit bewerte ich im Gegenteil als Stärke der Lehrperson wie auch der Schule. Externe Hilfe schliesst jedoch nicht aus, dass sich das Team themenspezifisch mit dieser – ausserordentlichen – Belastungssituation befasst. Es muss sonst davon ausgegangen werden, dass interne Ressourcen weder im Konfliktfall noch präventiv genutzt werden. Präventionsprogramme mit nachhaltiger Wirkung bauen auf diesem organisationskulturellen Aspekt des Einbezugs aller schulischen Protagonist/innen auf. Der Schritt zur geleiteten Schule lässt hoffen, dass Schulen in Zukunft sowohl die zeitlichen als auch organisationalen und strukturellen Rahmenbedingungen dazu erhalten bzw. erarbeiten, um dieser Thematik auf der Ebene der Organisation Schule gerecht zu werden.

- 4) Wenn die schulische Kultur einen zentralen Beitrag zur Prävention von Gewalt leistet, dann hat dies Konsequenzen für externe Hilfestellungen (Präventionsfachstellen, Schulpsychologie, Erziehungsberatung etc.). Schulkultur kann nicht delegiert werden, ein „Outsourcing“ ist nicht möglich. Die Schule kann sich aber dreierlei Hilfestellungen einholen:
 - a) Eine Prozessbegleitung (Coaching, Schulentwicklung) zum Ziel der *Verhältnisprävention*. Ziel ist dabei die Initialisierung und Begleitung einer nachhaltigen und gewaltpräventiven Schulentwicklung.
 - b) Kompetenzerweiterung (Fortbildung) der Lehrpersonen, um im Klassenverband *verhaltenspräventiv* zu arbeiten: Dies bedeutet, dass soziale Kompetenzen der Schüler/innen gezielt gefördert werden.
 - c) Externe Unterstützung im Umgang mit einzelnen aggressiven Schüler/innen bzw. für Opfer von Gewalthandlungen. Hier ist die Schule auf externe fachliche Unterstützung für die betroffenen Schüler/innen angewiesen.

Die genannten Ansätze sind jedoch durchaus komplementär zu verstehen: Die Schule ist gefordert sich über ein positives Zusammenleben Gedanken zu machen und in Auseinandersetzung mit der Schülerschaft immer wieder (nachhaltig) zu überprüfen, ob sich das schulische Zusammenleben noch immer im Rahmen dieses Referenzmodells bewegt. Falls sie Abweichungen auf der Ebene der Klasse oder der Schule feststellt, ist sie gefordert zu reagieren. Renitentes, aggressives Schülerverhalten hingegen bedarf – neben den pädagogischen Signalen im Sinne von Grenzsetzungen – auch der individuellen psychologischen Begleitung, um aus alten Verhaltensmustern auszusteigen und das Verhaltensrepertoire (positiv) zu erweitern.

- 5) Abschliessend soll die Frage nach der gewaltpräventiven Schulkultur erneut aufgerollt werden: Die gute Schule ist eine, welche Leistungen fördert und in welcher sich Schüler/innen wohl fühlen können. Können wir da automatisch davon ausgehen, dass diese Schule auch eine gewaltarme Schule ist bzw. eine Schule, welche auf Aggressionen und Gewalt adäquat reagieren kann? Ist die in der Schulqualitätsdiskussion formulierte und umschriebene „gute Schule“ zugleich eine gewaltpräventive Schule (z.B. Schubarth, 2000; Tillmann et al., 2000)? Über weite Strecken kann aufgrund der Synthese der schultheoretischen Literatur zur Schulqualität und der erziehungswissenschaftlichen wie auch psychologischen Literatur zur Gewaltprävention diese Frage bejaht werden. Die schultheoretisch explizierten und erforschten Qualitätsmerkmale der Organisations-, Erziehungs- und Lernkultur bilden auch zentrale Eckpfeiler der Gewaltprävention. Es gibt jedoch eini-

ge spezifische Merkmale einer gewaltpräventiven Schulkultur, welche in der „guten Schule“ per se nicht notwendigerweise mitgedacht sind:

Abweichende Sozialdynamiken in Klassen bzw. Schulen müssen thematisiert werden und geeignete Strategien zur Verbesserung des Klassen- bzw. Schulklimas sollten gemeinsam erarbeitet werden. Gewalt – oder als positive Zielformulierung besser gesagt – friedliches Zusammenleben muss zum Thema gemacht werden.

- 6) Hier schliesst sich der Bogen zur Arbeitsdefinition von Schulkultur (siehe Kp. 2.1.5). Abschliessend wird diese Formulierung für die Prävention von Gewalt angepasst, wobei die Konkretisierungen für die *gewaltpräventive* Schulkultur in kursiver Schrift markiert werden:

Schulkultur kann auf den Ebenen der Organisation, der Erziehung und des Lernens lokalisiert werden. Sie umfasst sowohl strukturelle als auch prozesshafte Komponenten, welche miteinander interagieren. Als strukturelle Komponenten der Schulkultur sind organisational geteilte pädagogische Werte, Normen, Interessen und Rituale zu nennen. *Diese bieten den Rahmen für ein friedliches Zusammenleben und setzen sich aktiv auch mit der Gewaltthematik in all ihren Facetten auseinander.* Auf der Prozessebene wird der Kooperation aller Beteiligten wie auch der Beziehungspflege eine gewichtige Funktion für die Ausgestaltung einer positiven, partizipatorischen Kultur zugesprochen. *Hier übernimmt der themenspezifische Austausch auf Teamebene eine gewichtige Funktion: Die Schule setzt sich einerseits präventiv mit der Gewaltthematik auseinander und bietet sich im gegenseitigen Austausch fachliche und soziale Unterstützung in entsprechenden Belastungssituationen.* Schulen, welche über eine positive Schulkultur verfügen, sollten dementsprechend in der Lage sein, Probleme konstruktiv und unter Einbezug aller schulischen Protagonist/innen anzugehen. Schulkultur schlägt sich auf der Ebene des Individuums im subjektiven Erleben der pädagogischen Atmosphäre und des Klimas einer Schule nieder. *Schulische Gewalterfahrungen betreffen meist einzelne Schüler/innen. Die Gewaltbelastung findet somit auch ihren klimatischen Niederschlag nicht unbedingt im Kollektiv, sondern ist eine sehr individuelle Erfahrung. Die vorliegende Studie weist ausserdem darauf hin, dass die Aussagen der Schüler/innen zum Klima im Zusammenhang mit Gewalterfahrungen zentraler zu gewichten sind, als Klimaangaben der Lehrpersonen.*

LITERATUR

- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer*. Bern: Hans Huber.
- Alsaker, F. D. & Brunner, A. (1999). Switzerland. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus & P. S. R. Catalano (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*, pp. 250-263. London: Routledge.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding the self of the early adolescent*, pp. 193-223. New York: State University of New York Press.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2000). *Das Plagen im Kindergarten. Formen und Präventionsmöglichkeiten (Wissenschaftlicher Schlussbericht)*. Bern: Universität Bern, Institut für Psychologie.
- Aurin, K. (1990a). *Gute Schulen -worauf beruht die Wirksamkeit?* Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1990b). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen - Worauf beruht ihre Qualität? In K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?*, pp. S.64-87. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Aurin, K. (1993). Was sind gute Schulen? In P. G. J. Oelkers (Ed.), *Die Zukunft der öffentlichen Bildung.*, pp. 99-122. Bern: Lang.
- Aurin, K. (1994). *Gemeinsam Schule machen: Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Wüber, R. (1987). *Multivariate Analysemethoden*. Berlin: Springer.
- Bandura, A. (1979). *Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barkholz, U., Israel, G., Paulus, P. & Posse, N. (1997). *Gesundheitsförderung in der Schule. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Bessoth, R. (1989). *Organisationsklima an Schulen*. Neuwied/Frankfurt: Luchterhand.
- Böttcher, I., Plath, M. & Weishaupt, H. (1999). *Gestaltung einer neuen Schulstruktur: Zur inneren Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien in Thüringen*. München: Waxmann.

LITERATUR

- Boulton, M. J. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler (5. Auflage)*. Berlin: Springer.
- Brinkbäumer, K., Berg, S., Cziesche, S., Hardinghaus, B., Ludwig, U., Röbel, S., Verbeet, M. & Wensierski, P. (2006). Die verlorene Welt. *Der Spiegel*, 14, 22-36.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Raudenbush, S. W. & Condon, R. T. (1996). *Hierarchical linear and nonlinear modeling HLM*. Chicago: Scientific Software International.
- Büeler, X. (1994). Trendbericht zur Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung im deutschsprachigen Raum, *Programmleitung NPF33 und schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. Zürich.
- Caplan, G. (Ed.). (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Coester, M., Gossner, U., Rössner, D., Bannenberg, B. & Fasholz, S. (2002). Kriminologische Analyse empirisch untersuchter Präventionsmodelle aus aller Welt: 61 Studien im Überblick. Institut für Kriminalwissenschaften und Fachbereich Psychologie - Sozialpsychologie - der Philipps-Universität Marburg, *Empirisch gesicherte Erkenntnisse über kriminalpräventive Wirkungen. Eine Sekundäranalyse der kriminalpräventiven Wirkungsforschung. Gutachten für die Landeshauptstadt Düsseldorf.*, pp. 42-67. Düsseldorf: Landeshauptstadt Düsseldorf, Arbeitskreis Vorbeugung und Sicherheit.
- Dalin, P., Rolff, H.-G. & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess: Ein Handbuch*. (3. Auflage). Soest: Druck Verlag Kettler.
- Dann, H. D. (1999). Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule. In H.-G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, (2. Auflage ed.). Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Dedial, J. & Arzethauser, K. (31.12.2005). Das Jahr 2005 im Rückblick. <http://www.nzz.ch/2005/12/31/kd/articleDG1WP.html>.
- Dittmar, N. (2002). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Eder, F. (1981). Schulschwänzen an weiterführenden Schulen. *Erziehung und Unterricht*, 131, 381-395.

- Eder, F. (1996). *Schul- und Klassenklima: Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck/Wien: Studien Verlag.
- Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8-13. Klasse (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Eder, F. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ehninger, F. (2004). Gewaltprävention durch Schulentwicklung. In W. Melzer, W. Schubarth & F. Ehninger (Eds.), *Gewaltprävention und Schulentwicklung - Analysen und Handlungskonzepte*, pp. 253-298. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eisner, M. & Ribeaud, D. (2005). Auf dem Weg zu evidenzbasierter Gewaltprävention. *terra cognita, Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration*, 6, 32-37.
- Eisner, M., Ribeaud, D. & Bittel, S. (2006). Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik. Bern: Eidgenössische Ausländerkommission EDK (Hrsg.).
- Eron, L. D. (1994). Theories of aggression: from drives to cognition. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior. Current perspectives*. New York/London: Plenum Press.
- Essau, C. A. & Conradt, J. (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fatke, R. & Niklowitz, M. (2003). *"Den Kindern eine Stimme geben" - Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Fend, H. (2001). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung* (2. Auflage). Weinheim/München: Juventa.
- Fend, H. & G., S. (1984). Schwierige Schüler - schwierige Klassen. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 123-142.
- Forschungsgruppe-Schulevaluation. (1998). *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Leske+Budrich.
- French, W. L. & Bell, C. H. (1999). *Organization Development: Behavioral Science Interventions for Organization Improvement (6th Edition)*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fullan, M. (1999). *Die Schule als lernendes Unternehmen: Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Funk, W. & Passenberger, J. (1999). Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse aus der Nürnberger Schülerstudie 1994. In H.-G. Holtappels, Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, J. (Ed.), *Forschung über Gewalt*

LITERATUR

- an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, pp. 243-260. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Graham, S., Hudley, C. & Williams, E. (1992). Attributional and emotional determinants of aggression among African American and Latino young adolescents. *Developmental Psychology*, 28, 731-740.
- Guggenbühl, A. (1993). *Die unheimliche Faszination der Gewalt*. Bern.
- Guggenbühl, A. (1999). *Aggression und Gewalt in der Schule. Schulhauskultur als Antwort. Ein praktisches Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen*. Zürich: Edition IKM.
- Guggenbühl, A., Hersberger, K., Rom, T. & Boström, P. (2006). *Helping Schools in Crisis: A Scientific Evaluation of the Methodramatic Intervention Approach in Swiss and Swedish Schools*. Zürich: IKM Guggenbühl AG.
- Hacker, F. (1993). *Aggression. Die Brutalisierung unserer Welt*. Düsseldorf: Econ Taschenbuch Verlag.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von SchülerInnen. Faktoren, die es stärken, und solche, die es schwächen. In T. H. Hascher (Ed.), *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt.
- Hausmann, A., Pierce, G. & Briggs, L. (1996). Evaluation of Comprehensive Violence Prevention Education: Effects on Student Behavior. *Journal of Adolescent Health*, 19 (104), 104-110.
- Hensel, R. (1993). Auf dem Weg zu weniger Gewalt - auch durch das Leben in der Schule. In M. S. (Hrsg.) (Ed.), *Waffenstillstand im Klassenzimmer*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hodges, E. V. E., Card, N. A. & Isaacs, J. (2002). Das Erlernen von Aggression in Familie und Peergroup. In W. Heitmeyer & J. Hagan (Eds.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*, pp. 619-638. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Holtappels, H.-G. (1995). Schulkultur und Innovation: Ansätze, Trends und Perspektiven der Schulentwicklung. In H.-G. Holtappels (Ed.), *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, pp. 6-36. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Holtappels, H.-G. & Meier, U. (1997). Schülergewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. *Empirische Pädagogik*, 11 (Heft 2), 117-133.
- Holtappels, H. G. (1985). Schülerprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 5, 291-223.

- Holtappels, H. G., Heitmeyer, W., Melzer, W. & Tillmann, K.-J. (1999). *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (2. Auflage). Weinheim; München: Juventa.
- Howard, K. A., Flora, J. & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for future research. *Applied & Preventive Psychology*, 8, 197-215.
- Hurrelmann, K. (1999). Gewalt ist ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz. In K. Hurrelmann, N. Rixius & H. Schirp (Eds.), *Gewalt in der Schule: Ursachen, Vorbeugung, Intervention*. Weinheim/Basel: Beltz Taschenbuch.
- Hurrelmann, K., Rixius, N. & Schirp, H. (1999). *Gewalt in der Schule: Ursachen, Vorbeugung, Intervention* (2.Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Taschenbuch.
- Joiner, L.-L. (2002). Life-Saving Lessons. *American School Board Journal*, 189 (3), 14-18.
- Kantonale Expertenkommission (1995). *Gewalt und Schule: Analysen und Empfehlungen der kantonalen Expertenkommission*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung.
- Kirchheim, C. (2005). Gewaltprävention in Schulen. In Seiffge-Krenke (Ed.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie*, pp. 309-344. Göttingen: Vandenhoecke & Ruprecht.
- Krug, E. G., Brener, N. D., Dahlberg, L. L., Ryan, G. W. & Powell, K. E. (1997). The impact of an elementary school-based violence program on visits to the school nurse. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 459-463.
- Lantieri, L. (2001). An ounce of prevention is worth a pound of metal detectors. *Reclaiming Children and Youth*, 10 (1), 33-38.
- Lerchenmüller, H. (1986). *Evaluation eines Lernprogramms in der Schule mit delinquenzpräventiver Zielsetzung*. Köln: Heymann.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2003). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchung von kognitiven und sozialen Bedingungen (BKA-Studie)*. München: Neuwied.
- Maccoby, E. E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4*, pp. 1-101. New York: Wiley.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlage und Techniken* (8. Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Meier, U. (1999). Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*, (2.Auflage ed.). pp. S. 225-242. Weinheim und München: Juventa Verlag.

LITERATUR

- Melzer, W. (2000). Gewaltemergenz - Reflexionen und Untersuchungsergebnisse zur Gewalt in der Schule. *Psychozial*, 23. Jg., Nr. 79 (Heft 1), S.7-16.
- Melzer, W., Mühl, M. & Ackermann, C. (1998). Schulkultur und ihre Auswirkung auf Gewalt, *Forschungsgruppe Schulevaluation*, pp. S. 189-219: Leske & Budrich.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2004). *Gewaltprävention und Schulentwicklung: Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behaviour: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Niederberger, D. (2006). Oh, wie plöd! Der Niedergang der Volksschule durch Wohlfühl-Pädagogik. *Die Weltwoche*, 4, 36-41.
- Oelkers, J. (2000). Schulentwicklung, Demokratie und Bildung. 31. *Bildungspolitisches Forum "Bildung in der Wissensgesellschaft" der Bundes Freiheit der Wissenschaft am 20.Oktober*. Berlin.
- Olweus, D. (1991). Bully/Victim Problems Among Schoolchildren: Basic Facts and Effects of a School based Intervention Program. In K. Rubin & D. Pepler (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, pp. 411-448. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1995). Bullying or Peer Abuse in School: Facts and Intervention. *Current directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können* (2. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In M. S. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. E. Slee (Eds.), *The nature of school bullying - a cross national perspective*, pp. 7-27. London: Routledge.
- Oser, F. (2000). Self Efficacy and the School System. In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer*, pp. 541-553. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oser, F. & Althof, W. (1996). Probleme lösen am "Runden Tisch": Pädagogischer Diskurs und die Praxis von "Just Community"-Schulen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 29-42.
- Oser, F. & Althof, W. (2001). Die gerechte Schulgemeinschaft: Lernen durch Gestaltung des Schullebens. In W. Edelstein, F. Oser & P. Schuster (Eds.), *Moralische Erziehung in der Schule*, pp. 233-268. 2001: Beltz Pädagogik.

- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- Purkey, S. C. & Smith, M. S. (1990). Wirksame Schulen - Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In K. Aurin (Ed.), *Gute Schulen -worauf beruht ihre Wirksamkeit?*, pp. S. 14-45. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation: Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Rostampour, P., Melzer, W. & Schubarth, W. (1998). Schulische Gewalt im Lebenszusammenhang von Schülern - Gesamtmodell (Mehrebenenanalyse). In F. Schulevaluation (Ed.), *Gewalt als soziales Problem in Schulen: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Rostampour, P. (1998). Rollengefüge von Tätern und Opfern. In Forschungsgruppe-Schulevaluation (Ed.), *Gewalt als soziales Problem der Schulen - Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*, pp. 115-147. Opladen: Leske + Budrich.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P. & Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford/New York/Tokyo: Pergamon.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen - Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-791.
- Schirp, H. (1999). Schule und Gewalt. In K. Hurrelmann, N. Rixius & H. Schirp (Eds.), *Gewalt in der Schule*, pp. S.27-58. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe: Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
- Schubarth, W., Darge, K., Mühl, M. & Ackermann, C. (1999). Im Gewaltausmass vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.*, (2.Auflage ed.). pp. S. 101 - 118. Weinheim/München: Juventa.
- Schwind, H.-D., Roitsch, K. & Gielen, B. (1999). Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Eds.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.*, (2. Auflage ed.). pp. S. 81 - 100. Weinheim/München: Juventa.

LITERATUR

- Seibert, N. (Ed.). (1997). *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs*. Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1993). Tackling bullying: The Sheffield Project. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying*, pp. 45-56. London: Heinemann.
- Sherman, L. (1999). Sticks and Stones. *Northwest Education*, 4 (3), 2-11.
- Smith, P. K. (1999). England and Wales. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of bullying: A Cross National Perspective*, pp. 68-90. London: Routledge.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. E. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.). (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stamm, M. (2006). Schulabsentismus. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 285-302.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1993). *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Steffens, U. & Bargel, T. (1995). Schulqualität und Schulkultur: Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In H.-G. Holtappels (Ed.), *Entwicklung von Schulkultur: Ansätze und Wege schulischer Erneuerung*, pp. 37-50. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand.
- Sträuli, B. & Truniger, M. (2000). Schulkultur - Die Anerkennung des anderen. In QUIMS (Ed.), *Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Tennstädt, K.-C. (1987). *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM): Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht*. Bern: Huber.
- Terhart, E. (1994). SchulKultur: Hintergründe, Formen und Implikationen eines schulpädagogischen Trends. *Zeitschrift für Pädagogik*, 40 (5), 685-702.
- Tillmann, K.-J. (2000). Sozialisation - soziales Lernen - Erziehung oder: Schule ist mehr als Fachunterricht. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.-J. Tillmann (Eds.), *Schule am Anfang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung*, pp. 133-145. Weinheim/München: Juventa.
- Tillmann, K.-J., Holler-Nowitzki, B., Holtappels, H. G., Meier, U. & Popp, U. (2000). *Schülergewalt als Schulproblem: verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen*

und pädagogische Handlungsperspektiven. (2. Auflage). Weinheim/München: Jugendforschung Juventa.

Übereinkommen über die Rechte des Kindes, Art. 29, Absatz d. In Kraft getreten für die Schweiz am 26. März 1997.

Van Acker, R. (2000). From enraged to engaged: School based strategies to address student aggression and violence. *Reaching today's youth: The community circle of caring journal*, 4 (2), 32-39.

Weinert, F. E. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlicher Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Eds.), *Was Schule leistet: Funktionen und Aufgaben von Schule.*, pp. S. 65-85. München: Juventa.

Weinert, F. E., Schrader, F. W. & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck (Eds.), *Professionswissen und Professionalisierung, Vol. Bd. 28 (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft)*, pp. 173-206. Braunschweig: Copy Center Colmsee.

Welten, R. (2004). *Mobbing? Ohne uns!* Bern: Schulverlag.

Wiater, W. (1997). Schulkultur - ein Integrationsbegriff für die Schulpädagogik? In N. H. Seibert (Ed.), *Anspruch Schulkultur. Interdisziplinäre Darstellung eines neuzeitlichen schulpädagogischen Begriffs.* Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Willi, M. & Hornung, R. (2002). *Jugend und Gewalt: Ergebnisse einer Befragung von Schülerinnen und Schülern im Kanton Zug.* Bern: Lang.

Zahnd, R. (1993). *Umfrage zur Befindlichkeit von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften an einer Berner Schule.* Bern: Gesundheitsdienst der Stadt Bern, unveröffentlicht.

ANHANG A

Ergänzungen zum Methodenteil (Kp. 4)

Folgende Tabelle führt die Komponentenladungen der Faktorenanalyse über die Daten der Lehrpersonen auf, um relevante Nebenladungen ($\geq .3$) auszuweisen.

Tabelle A-1 Faktorenladungen auf Klimadaten der Lehrpersonen

Item	Faktorenladung		
	1	2	3
	Klima im Team	Schulklima	Klassenklima
a_tcoop	.82		
a_ttoler	.82		
a_tdemoc	.76		
a_ttrans	.83		
a_tcohes	.65		.38*
a_happy		.91	
a_fear		.87	
a_cohes			.96

Legende: Rotated Component Matrix; Nebenladungen $\geq .3$ werden mit einem * ausgewiesen

Folgende Tabelle führt die Komponentenladungen der Faktorenanalyse auf, um relevante Nebenladungen ($\geq .3$) auszuweisen.

Tabelle A-2 Komponentenladungen Daten der Schüler/innen zum Klima					
Item	Faktorenladung				
	1 Beziehung Lehrperson – Schüler/in	2 Partizipation	3 Klassenklima	4 Wohlbefinden in der Schule	5 (nicht berück- sichtigt)
a_mark			.43	.47	.40
a_cohesi			.73		
a_cheer			.79		
a_fear			.73		
a_suppor	.84				
a_toler	.80				
a_coop	.80				
a_decis	.51	.57			
a_opinio	.54	.51			
a_relati		.39		.49	
a_parcop				.68	
a_ideas		.62			
a_crazy		.63			
a_like			.31	.59	.34
ra_studo					.84
a_say		.82			
a_repu		.46		.35	

Legende: Rotated Component Matrix; Nebenladungen $\geq .3$ werden mit einem * ausgewiesen

Agrund der Faktorenladung wurde entschieden, das Item zum Ruf der Schule (a_repu) als einzelnes Item in die Analysen aufzunehmen, da die Ladung auf den Faktor „Partizipation“ aus theoretischen Überlegungen nicht nachvollziehbar war.

Folgende Items wurden jedoch aufgrund der Faktorenanalyse aus weiteren Analysen wie auch aus der Skalenbildung ausgeschlossen. Es handelt sich hierbei um folgende Items:

Tab. A-3 Aufgrund der Faktorenanalyse ausgeschlossene Items	
Label	Formulierung
a_crazy	An unserer Schule darf man auch mal etwas Verrücktes tun, solange es dabei keine Leidtragenden gibt.
ra_studo (umgepolt)	Die Meinung der Schüler interessiert die Lehrer nicht.
a_parcop	Meine oder andere Eltern arbeiten oft bei schulischen Anlässen mit.

Eine Faktorenanalyse über alle aufgrund der Hauptkomponentenanalyse für die Skalenbildung berücksichtigten Items ergab in der Folge kongruent mit theoretischen Überlegungen eine vierfaktorielle Lösung. Nachfolgende Tabelle weist die Faktorenladungen der Items aus.

Tabelle A-4 Komponentenladungen der Schüler/innendaten zum Klima

Item	Faktorenladung			
	1 Beziehung Lehrperson – Schüler/in	2 Partizipation	3 Klassenklima	4 Wohlbefinden in der Schule
a_coop	.81			
a_suppor	.84			
a_toler	.81			
a_decis	.35*	.69		
a_opinio	.41*	.64		
a_ideas		.59		.46*
a_say		.80		
a_cheer			.77	
a_fear			.78	
a_cohesi			.68	.38*
a_like				.78
a_relati	.36*			.53
a_mark				.74

Legende: Rotated Component Matrix; Nebenladungen $\geq .3$ werden mit einem * ausgewiesen

Ergänzungen zum quantitativen Resultateteil (Kp. 5)

Tabelle A-5 Korrelationsmatrix (Pearson) zu Aspekten der Schulkultur zu T1 (Lehrer/innen)

	Klima im Team	Schulklima	Klassenklima	Pädagogische Orientierung
Klima im Team	-	.17	.17	.08
Schulklima		-	.16	.03
Klassenklima			-	.14
Pädagogische Orientierung				-

Legende: Signifikanzen * = Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle A-6 Korrelationsmatrix (Pearson) zu Aspekten der Schulkultur zu T2 (Lehrer/innen)

	Schulklima	Klassenklima	Pädagogische Orientierung
Schulklima	-	.32	-.07
Klassenklima		-	.05
Pädagogische Orientierung			-

Legende: Signifikanzen * = Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,05 (2-seitig) signifikant.

Tab. A-7 Korrelationsmatrix (Pearson) Schüler/innen Klimadaten zu T1

	Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	Partizipation	Klassenklima	Wohlbefinden in Schule	Ruf der Schule
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	-	.46**	.42**	.48**	.34**
Partizipation		-	.37**	.50**	.39**
Klassenklima			-	.48**	.29**
Wohlbefinden in Schule				-	.48**
Ruf der Schule					-

Legende: Signifikanzen **: Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant.

Tab. A-8 Korrelationsmatrix (Pearson) Schüler/innen Klimadaten zu T2

	Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	Partizipation	Klassenklima	Wohlbefinden in Schule	Ruf der Schule
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	-	.55**	.40**	.55**	.44**
Partizipation		-	.38**	.37**	.48**
Klassenklima			-	.49**	.36**
Wohlbefinden in Schule				-	.55**
Ruf der Schule					-

Legende: Signifikanzen **: Die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 (2-seitig) signifikant.

Ergänzungen zu den Einzelfallstudien (Kp. 6)

Tab. A-9 Baseline der Belastung zum Messzeitpunkt T1 über die gesamte Schüler/innen Stichprobe

Skala	N	Mean	SD	+ 1 SD	-1 SD
Verbale Gewalt	766	3.28	.76	≥ 3.96	≤ 2.52
Physische Gewalt	774	3.83	.37	Maximalwert = 4	≤ 3.46
Ausschluss	759	3.68	.69	Maximalwert = 4	≤ 2.99
Vandalismus	729	3.46	.84	Maximalwert = 4	≤ 2.62
Klassenklima	749	3.49	.77	≥ 4.26	≤ 2.72
Beziehung Lehrperson – Schüler/innen	671	3.77	.94	≥ 4.71	≤ 2.83
Partizipation	708	3.50	.87	≥ 4.37	≤ 2.63
Wohlbefinden in Schule ¹	758	.00	.81	$\geq .81$	$\leq -.81$
Ruf der Schule	712	3.25	1.29	≥ 4.54	≤ 1.96

Legende: Wohlbefinden in Schule¹ = Die Skala basiert auf z-standardisierten Werten.

Skalenrange:

Gewaltausmass: *Verbale Gewalt* und *physische Gewalt*, *Ausschluss*, *Vandalismus*: 1 = fast täglich, 2 = einmal pro Woche, 3= ca. ein Mal pro Monat, 4 = nie

Schulkultur: *Klassenklima*, *Beziehung Lehrperson – Schüler/innen*, *Partizipation*, *Wohlbefinden in Schule*, *Ruf der Schule*: 1= negative Ausprägung bis 5 positive Ausprägung

(Fortsetzung Tabelle A-10)

SE7	
SE8	2.59 NEG
SE9	
SE10	2.60 NEG
KSE1	
KSE2	NIE
KSE3	
KSE4	
KSE5	
KSE6	2.62 NEG
KSE7	
KSE8	
KSE9	
KSE10	

Legende: Plus eine Standardabweichung = POS; minus eine Standardabweichung = NEG; NIE steht für Klassen in welchen kein Schüler bzw. keine Schülerin über besagte Gewaltform berichtet; Klasse: CH steht für Schweizer Klassen, SE für Schwedische Klassen; K steht für Kontrollgruppe

Tabelle A-11 Interventionsverlauf im Pre – Post Vergleich der Interventionsklassen (paired T-Test)

Klasse	Gewalthandlungen		Schulkultur						
	Verbale Gewalt	Physische Gewalt	Ausschluss	Vandalismus	Klassenklima	Beziehung L-S	Partizipation	Wohlbefinden in Schule	Ruf der Schule
CH1	pos. *				pos. **	pos. **	pos. ***		
CH2					pos. *		neg. *		
CH3		pos. **				neg. **	neg. **		neg. *
CH4			pos. **					neg. **	neg. *
CH5						neg. **			
CH6					neg. **				neg. ***
CH7	pos. **			pos. *	pos. *			pos. **	neg. *
CH8	pos. *	pos. **			pos. ***			pos. **	
CH9	pos. *				pos. **	pos. *		pos. **	
CH10							neg. *	neg. *	
CH11									
SE1						neg. *			
SE2							neg. ***		neg. *
SE3									
SE4				pos. *					
SE5									
SE6						neg. **	neg. *		neg. *
SE7						neg. *			
SE8						neg. ***			
SE9									
SE10					pos. *				

Legende: Signifikanzen: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; pos. = Veränderung in positive Richtung; neg. = Veränderung in negative Richtung

ANHANG B

A. Gesprächsleitfaden für Lehrpersonen der Interventionsklassen

B. Interviewleitfaden Schulleitungen

A. Gesprächsleitfaden für Lehrpersonen der Interventionsklassen



Institut für Konfliktmanagement
und Myethodrama
IKM Guggenbühl AG

Untere Zäune 1
CH-8001 Zürich

Projektleitung: Dr. A. Guggenbühl
Koordination: Lic. phil. K. Hersberger

Telefon ++41 1 261 17 17
Telefax ++41 1 261 19 03
Email k.hersberger@ikm.ch und info@ikm.ch

Protokoll Erstgespräch mit Lehrpersonen (PE)

Code:

Projekt „Evaluation von Interventionen in schwierigen Klassen“

Bitte *pro Klasse* einen Bogen ausfüllen!

Ort, Schulhaus: _____ Datum: _____

Schulstufe: _____ Gesprächsleitung: _____

Anzahl Schüler:	Mädchen:	Jungen:
-----------------	----------	---------

Lehrpersonen		
Name Ansprechperson: _____ Geb.jahr: _____ Geschlecht: <input type="checkbox"/> ₁ m <input type="checkbox"/> ₂ w		
Fächer: _____ % Anstellung: _____ Anzahl Jahr in Klasse: _____ Anzahl Jahre im Beruf: _____		
2. Lehrperson: _____ Geb.jahr: _____ Geschlecht: <input type="checkbox"/> ₁ m <input type="checkbox"/> ₂ w		
Fächer: _____ % Anstellung: _____ Anzahl Jahr in Klasse: _____ Anzahl Jahre im Beruf: _____		
3. Lehrperson: _____ Geb.jahr: _____ Geschlecht: <input type="checkbox"/> ₁ m <input type="checkbox"/> ₂ w		
Fächer: _____ % Anstellung: _____ Anzahl Jahr in Klasse: _____ Anzahl Jahre im Beruf: _____		

Weitere anwesende Personen	
Name: _____	(Funktion: _____)
Name: _____	(Funktion: _____)

1 Teil 1: Gesprächsleitfaden / Informationen aufnehmen

Bitte folgende Fragen im Erstgespräch erfragen und entsprechend **den Aussagen der Lehrpersonen und anwesenden Drittpersonen** dokumentieren. Die eigene Beurteilung der Situation wird im Teil B erfasst – hier bitte keine eigenen Interpretationen einfließen lassen!

1. Vorfälle (Nachfragen: Wie gefühlt, wann erlebt; welche Fantasien und Gedanken gehabt; was hat bei diesem Vorfall persönlich betroffen gemacht?)
2. Seit wann Situation <i>insgesamt</i> als „Konflikt“/“Problem“ bezeichnet?
3. Wie äussert sich das Problem <u>konkret</u> im <u>Alltag</u> ? (Schüler-, Lehrer-, Eltern- und Unterrichtsebene ansprechen)
4. Welche Massnahmen wurden bereits getroffen?
5. Wer ist/war involviert in den Fall? (Beratungsstellen, Eltern, Behörden etc.)
6. Stehen Massnahmen bevor? Welche?
7. Welche Erwartungen haben die Lehrpersonen und ev. Drittpersonen an die Intervention?
8. Dynamik der Klasse: (Informelle Gruppen, Banden, wer dominiert, wer wird dominiert)
9. Gibt es Kinder, die speziell betreut werden (SPD, Jugendsekretariat etc.)?
10. Wer hat den Anstoss für eine Intervention gegeben?
11. Woher von Intervention des IKM Kenntnis?

12. Bitte die Lehrpersonen beurteilen lassen, wie gravierend sie die Konfliktsituation momentan auf einer Skala zwischen 1 (wenig gravierend) bis 10 (sehr gravierend) einschätzen.

Lehrperson: _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
wenig gravierend									sehr gravierend

Besonderes:

Teil 2: Gesprächsleitfaden Lehrerbiographie und Geschichte mit Klasse

Falls mehrere Lehrpersonen am Gespräch anwesend sind, bitte immer mit Initialen angeben, welche Aussagen von welcher Lehrperson gemacht wurde.

Beispiel für c): *UB / Start mit Klasse positiv erlebt.*

1. Gemeinsame Geschichte mit der Klasse

- a) Seit wann unterrichten die Lehrpersonen die Klasse:
- b) Falls Lehrerteam: Seit wann unterrichten Lehrpersonen in dieser Teamzusammensetzung?
- c) Wie war der Einstieg mit der Klasse?
- d) Ab wann ist der Konflikt manifest geworden?
- e) Über welche Ressourcen verfügt die Klasse?
- f) Mit wem hat sich die Lehrperson bezüglich des Konflikts ausgetauscht?

- ☐₁ Einzelnen Lehrerkollegen
- ☐₂ Lehrerteam
- ☐₃ Schulleitung
- ☐₄ Partner
- ☐₅ Externe/r Berater/in
- ☐₆ Behördenmitglieder
- ☐₇ Einzelnen Schüler/innen
- ☐₈ Klasse

- g) Haben Sie in den letzten Wochen von Ihrer Klasse geträumt? Was?

2. Berufsbiographie

- a) Was hat Sie bei der Berufswahl am Lehrerberuf besonders fasziniert?
- b) Inwiefern unterscheiden sich die Erwartungen an den Lehrerberuf vom tatsächlichen Berufsalltag?
- c) Was liegt Ihnen als Lehrperson besonders in Ihrem Beruf?
- d) Was bereitet Ihnen im beruflichen Alltag besonders Mühe?
- e) Über was ärgern Sie sich in Ihrem Beruf am meisten?
Bitte schildern Sie ein konkretes Beispiel!
Wie haben Sie konkret auf diese Situation darauf reagiert?
- f) Wenn Sie in Ihre berufliche Zukunft schauen, welche Entwicklungsmöglichkeiten sehen Sie da? Wo stehen Sie in Ihrer Phantasie in 10 Jahren?

3. Kollegium / Schule

- a) Wie beurteilen Sie den Kontakt und den Austausch im Team?
- b) Wie würden Sie einer aussenstehenden Person Ihre Schule beschreiben?
- c) Wird die Schule durch eine Schulleitung geführt? Wie organisiert?

☐₁ ja ☐₁ nein

Organisation:

- d) Gibt es Dinge in Ihrer Schule, die unbedingt so bleiben sollten, wie sie sind?
- e) Gibt es Dinge in Ihrer Schule, die sich verändern sollten?

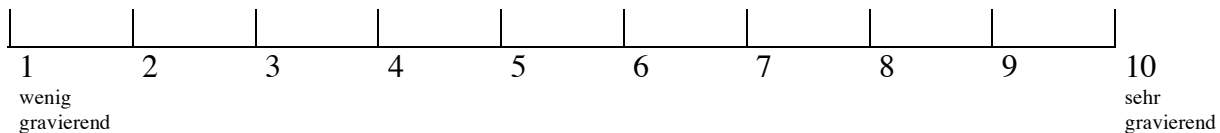
Ende des Gesprächs: Klärung der organisatorischen Punkte (Elternabend, Termine).

Teil 3: Beurteilung der Situation durch Gesprächsleitung

Diese Punkte werden *nicht* direkt erfragt. Hier geht es um eine Einschätzung und Beurteilung der Situation in der Nachbereitung des Gespräches.

a) Schilderung des Konflikts/Problems (Diagnose)
b) Wer ist betroffen und wie äussert sich die Betroffenheit?
c) Bemerkungen / Besonderes
d) Gibt es Faktoren, die den Erfolg der Intervention hemmen könnten? Welche?

- e) Beurteilung des Schweregrads des Konfliktes auf einer Skala zwischen 1 (nicht gravierend) und 10 (sehr gravierend)? Bitte markiere Deine Beurteilung mit einem Kreuz auf der Skala.



Auf welcher Ebene oder welchen Ebenen **schildern die Lehrpersonen** den Konflikt?
(Mehrfachantworten möglich)

- ☐₁ Lehrperson - Schüler
☐₂ Lehrperson - Eltern
☐₃ Schüler - Schüler
☐₄ andere: _____

A. Interviewleitfaden für Schulleitungen

1. EINLEITUNG

Hintergrund der Studie, Einverständniserklärung, Datenschutzerklärung

- **Begrüßung**
- **Dank für Teilnahme**
- **Inhalt des Gesprächs**
- **Aufnahme des Gesprächs**
- **Allfällige Fragen**

Nr.	Frage	Zusatzfragen	Hinweise
-----	-------	--------------	----------

2. DEMOGRAFIE

- | | | | |
|--|--|--|------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none">• Geschlecht | <i>Demografische Angaben</i> |
| | | <ul style="list-style-type: none">• Alter | |
| | | <ul style="list-style-type: none">• Dienstjahre als Schulleiter/in / Lehrer/in | |
-

3. EINSTIEG

Ich kenne Ihre Schule nicht. Wie würden Sie Ihre Schule einer Person beschreiben, die mit Ihrer Situation nicht vertraut ist?

- | | |
|---|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none">• Wie viele Schulhäuser zusammen• Wie viele Schüler in Schule, wie viele Klassen, Schulstufen?• Wie viele Lehrer im Kollegium (Voll-/Teilpensenlehrkräfte)? | <i>Schulprofil</i> |
|---|--------------------|
-

Nr.	Frage	Zusatzfragen	Hinweise
	Gibt es Besonderheiten?	<ul style="list-style-type: none"> • Population Gemeinde, Ausländeranteil Schüler, Schulkreis? • Schülerschaft? • Finanzen • Steuerfuss Gemeinde? 	<i>Soziodemografische Angaben</i>
	Welche Schwierigkeiten ergeben sich daraus?	<ul style="list-style-type: none"> • Woran liegt es, wenn Probleme auftreten? 	<i>Kritische Gegebenheiten</i>
	Welche Vorteile erwachsen daraus?	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen? 	
4.	AUFGABEN, ARBEITSPROZESSE SCHULLEITUNG		
	Einige Fragen zu Ihrer Person und Ihrer Funktion als Schulleiter/in.	<ul style="list-style-type: none"> • Wie lange an Schule? • Berufsbiografie? • Pensum Schulleitung? Stellenteilung? • Integrierte oder autonome Schulleitung? • Funktion selber gewählt, erwünscht? Motivation für Leitungsfunktion? • Wie ist Wahl bzw. Wiederwahl geregelt? 	<i>Funktion Schulleitung</i>

5. KONFLIKTMANAGEMENT DER SCHULE

Hat ihre Schule ein Leitbild entwickelt?

- Wer hat das Leitbild entwickelt?
- Wann wurde es entwickelt und in welcher Form kommuniziert?
- Wurde eine Testphase durchgeführt?
- Zwischenevaluation und Adaptionen?

Leitbildentwicklung

Enthält ihr Leitbild Handlungsstrategien und Direktiven im Fall von Konflikten?

- Falls Leitbild vorgängig erhalten, konkrete Rückfragen stellen
- Welche Konflikte werden im Leitbild angesprochen?
- Wie sind die Handlungsstrategien definiert?

Spezifika Konfliktmanagement

Haben Sie in den letzten 6 Monaten einen oder mehrere dieser Konflikte in ihrer Schule erlebt?

- Welche? (Mind. 1 kritisches Ereignis schildern lassen)
- Was hat Ihnen schlaflose Nächte bereitet?
- Wie sah der Konflikt konkret aus?
- Wer involviert?
- Krisenintervention in Klasse: Situation als Konflikt bezeichnet?

Kritische Ereignisse, CIT

Wie wurde reagiert?

- Entspricht Reaktion den Leitgedanken, wie sie im Leitbild definiert wurden?
- Was hat funktioniert, was nicht?
- Wurde das Leitbild aufgrund gemachter Erfahrungen angepasst?
- Bestand Konsens im Team bezüglich der Reaktion?
- Beurteilung der Krisenintervention als mögliche Reaktionsmöglichkeit aus heutiger Sicht?

Umsetzung, Transfer Leitbild

Gibt es im Team geteilte Überzeugungen bezüglich Sanktionen im Falle von Regelverstössen?	<ul style="list-style-type: none"> • Sanktionen durch LP: welche angewendet, welche nicht? • Sanktionen auf Schulebene (Schulleitung, Schulpflege): welche angewendet, welche nicht? • Wo sind Kriterien für spezifische Sanktionen verankert? (mündlich, Leitbild, Reglement?) • Gibt es Sanktionen, die nicht toleriert werden? (Beispiel Kollektivstrafen etc.)? • Bei welchen Regelverstössen reagiert Schulleitung/Schulpflege? • Gibt es Unterrichtsausschlüsse? Wann? Reintegration? 	
Gibt es im Lehrerteam bestimmte Herausforderungen auf der Beziehungsebene?	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ja, welche? Gründe? • Umgang mit Konflikten auf Teamebene 	<i>Konflikt Team</i>
Bestehen Konflikte zwischen Lehrer/innen und anderen bereits oben genannten Berufsgruppen?	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Konflikten mit ausserschulischen Kooperationspartnern 	
Falls im letzten Jahr Lehrpersonen gekündigt haben – gibt es Gründe, die sie in der Schulstruktur oder im Schulklima sehen?	<ul style="list-style-type: none"> • Wie viele Kündigungen? • Gründe? • Wie ist man damit von Seiten der Schule bzw. Schulverwaltung umgegangen? 	<i>Gründe für Kündigungen</i>

Gibt es einen Entscheid oder eine Handlungsweise, den/die Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter/in in den letzten 6 Monaten gefällt oder ausgeführt haben und den/die Sie aus heutiger Sicht bereuen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen? • Konsequenzen? 	<i>Konfliktmanagement SL</i>
Gibt es einen Entscheid oder eine Handlungsweise, den/die Sie in Ihrer Funktion als Schulleiter/in in den letzten 6 Monaten gefällt oder ausgeführt haben, auf den Sie stolz sind?	<ul style="list-style-type: none"> • Welchen? • Konsequenzen? 	<i>Konfliktmanagement SL</i>
7. SCHULHAUSKULTUR		
Was läuft an Ihrer Schule besonders gut?	<ul style="list-style-type: none"> • Wer trägt dazu bei 	<i>Ressourcen der Schule</i>
Wie würden Sie die Schulhauskultur an Ihrer Schule beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Stichworte zum Zusammenleben in der Schule • Gemeinschafts- versus Leistungsorientierung? • Anlässe, Identifikationsmomente der gesamten Schule (Adventsanlass, Schülerparlament etc.)? 	<i>Schulhauskultur</i>
Wie lässt sich das Ansehen von Schule und Lehrerberuf in der Öffentlichkeit charakterisieren?	<ul style="list-style-type: none"> • Warum existiert diese Bild? • Welchen Einfluss hat dieses Bild auf die Arbeit der Lehrerschaft bzw. deren Befinden? 	<i>Ansehen in der Öffentlichkeit</i>
Was erzählt man sich im Dorf/Gemeinde über ihre Schule?	<ul style="list-style-type: none"> • Klatsch und Tratsch rund um die Schule • Gerüchte • Hat die Schule einen Übernamen? 	<i>Aussenbild</i>

<p>Wenn wir an einen Schulalltag als Abfolge von sieben Sequenzen denken und Sie sich diese Sequenzen in Form eines Films vergegenwärtigen:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestalten sich diese Sequenzen typischerweise in ihrer Schule? • Was ärgert? • Wie kann man diese Stolpersteine aus dem Weg räumen? • Was erfreut? Über was freuen Sie sich? • Was sollte sich auf keinen Fall verändern? 	<p><i>Stolpersteine</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Schulweg 2. Betreten der Schule 3. Unterrichtssignal, Begrüssung durch Lehrperson 4. Unterricht 5. Abschluss Unterricht 6. Ordnungsansprüche der Schule: Stühle, Klassenzimmer 7. Verlassen der Schule 		<p><i>Erfolgsfaktoren</i></p>
<p>Wie erleben Sie jede dieser einzelnen Sequenzen?</p>		
<p>8. RESSOURCEN UND ERSCHWERNISSE</p>		
<p>Welche Aufgaben bzw. Tätigkeiten sind für Sie in der Funktion als Schulleiter/in besonders motivierend, die sie sehr gern ausführen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Was sind das für Aufgaben bzw. Tätigkeiten? • Wie oft führen sie diese Aufgaben/Tätigkeiten aus? 	<p><i>motivierende Tätigkeiten</i></p>
<p>Welche Aufgaben bzw. Tätigkeiten sind für Sie als Schulleiter/in besonders belastend, die sie gern vermeiden würden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Warum sind diese besonders belastend? • Wie oft kommen diese vor? • Was demotiviert? 	<p><i>demotivierende Tätigkeiten</i></p>
<p>Haben Sie bei der Personalselektion ein Mitspracherecht?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie gestaltet? Wie stark gewichtet? 	<p><i>Kompetenzen</i></p>
<p>Werden Sie zur Ausübung ihrer Funktion als Schulleiter/in von gewissen Unterrichtsstunden dispensiert?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wie hoch ist der Dispens? 	<p><i>Zeitressource</i></p>

9.	SOZIALES SYSTEM - SOOPERATION, KOMMUNIKATION	
Mit welchen anderen Institutionen oder Ansprechpersonen arbeiten Sie eng zusammen?	<ul style="list-style-type: none"> • schulintern • schulextern 	<i>Kooperation</i>
Wie gut funktioniert die Zusammenarbeit zwischen Ihnen und internen und externen Kooperationspartnern?	<ul style="list-style-type: none"> • intern, extern • Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geklärt? • Falls Probleme auftreten, woran liegt es? • Abwart? 	<i>Kooperation SL - andere Personen</i>
Wie erleben und pflegen Sie den Kontakt zu den Schülern?	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen Sie die Schüler/innen Ihrer Schule beim Namen? • Was wissen Sie über Sie? • Wo und wann gibt es die Möglichkeit in Kontakt zu treten? 	<i>Kontakt zu Schülern</i>
Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es in diesem Schuljahr Schwierigkeiten mit Eltern? • Wie gehen Sie an Ihrer Schule mit schwierigen Eltern um? • Gibt es Anlässe mit Eltern? Welche? • Partizipation der Eltern? • Gibt es einen Elternrat? Seit wann, wer organisiert? 	<i>Zusammenarbeit mit Eltern</i>
Haben Sie die Möglichkeit bei ihren Lehrerkolleg/innen in eine Stunde zu sitzen?	<ul style="list-style-type: none"> • Jederzeit oder nach Anmeldung? 	<i>Offenheit / Transparenz</i>
Wenn Sie ihre Schule mit drei Stichworten beschreiben müssten, wie würden Sie sie beschreiben?	<ul style="list-style-type: none"> • Schule in 3 Stichworten 	<i>Charakterisierung Schule</i>

10.	RÄUMLICHKEITEN		
Wie beurteilen Sie die Räumlichkeiten in Ihrer Schule?	<ul style="list-style-type: none"> • Grösse • Ausstattung: Lehrerzimmer, Computerzimmer, Vorbereitungszimmer, Turnhalle, Singsaal, Aula? • Lage 	<i>Räumlichkeiten</i>	
In welchen Räumlichkeiten bewegen Sie sich als Schulleiter/in an einem normalen Wochentag?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Räumlichkeiten, die sie kaum betreten? 	<i>Räumlicher Bewegungsraum</i>	
Gibt es bei Ihnen an der Schule öffentliche pädagogische Hinweise oder Aktionen?	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte werden kommuniziert? (z.B. Hinweise zu AIDS-Prävention, WWF-Kampagnen etc.) • Wo werden sie kommuniziert? 	<i>Öffentliche Informationen</i>	
Wann und wo sprechen Sie in Ihrer Schule von Unordnung?	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Regeln bezüglich Zwischenlagerung von Kickboards, Skateboards, Mützentragen, Schuhen/Finken, Mänteln, Waffen, Mobiltelefonen? 	<i>Ordnung</i>	
Wo hört die Schule als pädagogisches Territorium nach ihrem Empfinden auf?	<ul style="list-style-type: none"> • Schulweg? 	<i>Topografie Schule</i>	
Wie beurteilen Sie die Schulhaus-Gestaltung und wer ist für die Gestaltung der öffentlichen Schulräumlichkeiten zuständig?	<ul style="list-style-type: none"> • Partizipation Schüler/innen? • Zuständigkeiten • Häufigkeit der Umgestaltung; wann zum letzten Mal? • Vorhandene Ressourcen (finanziell, personell) • Dekoration Gang • Ausstattung Pausenplatz • Kunst wichtiger Stellenwert in der Schule? 	<i>Schulhausgestaltung</i>	

Lebenslauf

Personalien

Name	Hersberger Roos
Vorname	Kathrin
Adresse	Bellevuestrasse 35, 3095 Spiegel bei Bern
Geburtsdatum	28.09.1972

Ausbildung

2003-2006	Dissertation an der Universität Zürich
Seit 2000	Postgraduierte Weiterbildung zur Fachpsychologin in Kinder- und Jugendpsychologie FSP
2000-2001	Aufbaustudium Erziehungsberatung/Schulpsychologie an der Erziehungsberatung Biel und der Universität Bern
1993-1999	Studium der Psychologie, Pädagogik und Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters an der Universität Bern
1992 - 1993	Rechtswissenschaften an der Universität Fribourg
1985 - 1992	Gymnasium in Dübendorf und Wetzikon

Berufliche Tätigkeiten

Seit September 2004	Erziehungsberaterin/Schulpsychologin an der kantonalen Erziehungsberatungsstelle Köniz
Seit September 2004	Dozentin im Nachdiplomstudium „Unterricht an Realklassen“ für das Modul „Konflikte verstehen – Lösungen suchen“, PHBern
Februar 2003 – Februar 2006	Leitung einer Psychotherapiegruppe für Kinder und Jugendliche an der Erziehungsberatung Bern
April 2002 – August 2004	Wissenschaftliche Assistenz an der Forschungsstelle für Schulpädagogik und Fachdidaktik der Universität Bern
Feb. 2001 – Mai 2003	Projektleitung (Schweiz) und Koordination des internationalen Forschungsprojektes „Evaluation von Interventionen in schwierigen Schulklassen“ am Institut für Konfliktmanagement und Mythodrama in Zürich
Januar 2000 - Januar 2001	Assistenz im Rahmen des Aufbaustudiums in Erziehungsberatung/Schulpsychologie auf der EB in Biel
Juni – Okt. 2000	Schulische Stellvertretung am Deutschen Gymnasium in Biel für die Fächer Psychologie und Pädagogik
Januar 1997 - Januar 2000	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Psychologie bei Prof. F. D. Alsaker im NFP40 Projekt „Das Plagen im Kindergarten“
Juli – Okt. 1994	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Volkswirtschaftlichen Institut der Universität Bern